



# **Skolens organisering av spesialundervisningen- med fokus på enkeltelevens læringsutbytte.**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

**Masterprogram:**

**Master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk**

**Anne Helene G. Waage, kandidatnr. 8503**

**Juni- 2015**

## Sammendrag

Denne oppgavens tema er skolens organisering av spesialundervisning, med utgangspunkt i praksisfeltet i barneskolen. Temaet er belyst gjennom 4 spesiallærere, som alle har ansvar for undervisning av elever med § 5- vedtak om spesialundervisning. En kvalitativ tilnærming med bruk av semistrukturert intervju er valgt som metode.

Formålet med studien var å få dypere innsikt i hvordan spesialundervisning organiseres på ulike skoler, og samtidig se sammenhengen mellom valg av organiseringsformer og enkeltelevens læringsutbytte. Videre ønsket jeg å undersøke hvordan lærere reflekterer rundt læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte.

Teoretisk er undersøkelsen forankret i sosiokulturell læringsteori og de to «retningene» å nærme seg spesialundervisning på: det kategoriske perspektiv og det relasjonelle perspektiv. Videre aktualiseres og belyses oppgavens tema gjennom styrende dokumenter, stortingsmeldinger, litteratur og forskning om organisering og vurdering av spesialundervisning, om læringsutbytte og læringsmiljø.

Funnene fra intervjuene indikerer at skolens ressurser og rammer er en styrende faktor som i følge flertallet av informantene begrenser valgmuligheter angående organiseringsform. Informantene reflekterer rundt sammenhengen mellom organiseringsform og grad av læringsutbytte for enkelteleven. De peker også på manglende systemer for vurdering av læringsutbytte, og på liten innsikt i hvordan andre lærere organiserer og vurderer spesialundervisningen. Samarbeidskulturen på skolen kan synes å ha innvirkning på om spesialundervisning ses og gjennomføres, i et kategorisk eller relasjonelt perspektiv.

Konklusjonen i studien viser blant annet at det på flere skoler fortsatt er behov for arbeid med en felles forståelse av og retningslinjer for organisering og vurdering av spesialundervisning. Informantene i oppgaven ønsker gode systemer og felles fokus i lærerkollegiet.

## Forord

Denne masteroppgaven avslutter et studium over tre år ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Det har vært spennende og lærerike år. Flere år etter fullført lærerutdanning var det dessuten veldig «forfriskende» med studier igjen. Gode forelesere og ivrige medstudenter har bidratt til faglig påfyll og utviklende refleksjoner underveis i studiet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som er nær relatert til min egen hverdag og egne arbeidsoppgaver i skolen. Jeg ønsket å få en dypere innsikt i læreres refleksjoner rundt organisering og vurdering av spesialundervisning, så dette temaet ble utgangspunkt for problemstillingen min. Gjennom å lese forskning og faglitteratur har jeg fått mulighet til å fordype meg innen fagområdet. Dessuten har fire engasjerte spesiallærere gitt av sin tid, og delt tanker og meninger rundt dette temaet i en travel skolehverdag. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Tusen takk skal dere ha!

Veileder Tone Sunde har mye av æren for at jeg kom i gang med oppgaven høsten 2014, og likedan for å holde meg «på sporet» underveis. Takk for god veiledning!

Jeg er så heldig som er gift med en «hobbydataekspert». John Inge, ditt løsningsorienterte fokus samt innsikt i tekstbehandling, har reddet layout på oppgaven. Tusen takk for all hjelp!

Horten 16.06.15

Anne Helene G. Waage

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Tidligere forskning på spesialundervisning .....	3
1.4 Oppgavens struktur .....	4
2 Teori .....	6
2.1 Styrende dokumenter .....	6
2.2 Spesialundervisning .....	7
2.2.1 Spesialundervisning og faglig utbytte .....	8
2.2.2 Spesialundervisning og ordinær undervisning .....	9
2.2.3 Organisering av spesialundervisningen .....	11
2.3 Vurdering i og av spesialundervisningen .....	14
2.3.1 Begrepsavklaring .....	14
2.3.2 Vurdering i skolen .....	14
2.3.3 Vurdering og spesialundervisning .....	15
2.4 Læringsperspektiver .....	16
2.4.1 Sosiokulturelle læringsperspektiver .....	17
2.5 Læringsmiljø .....	20
3 Forskningsmetode og empirigrunnlag .....	22
3.1 Metode .....	22
3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	23
3.3 Hermeneutikk/ vitenskapsteori .....	23
3.4 Forberedelse av undersøkelsen .....	24
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	26
3.6 Transkribering og analyse .....	27
3.7 Validitet .....	29
3.8 Reliabilitet .....	30
3.9 Etske betraktninger .....	31
4 Presentasjon av funn .....	34
4.1 Presentasjon av informantene .....	34
4.2 Skolens organisering av spesialundervisning .....	35

4.2.1	Hvordan organisere? .....	35
4.2.2	Fleksibilitet og variasjon .....	38
4.2.3	Organisering og læringsutbytte .....	39
4.2.4	Oppsummering .....	41
4.3	Metoder og rutiner for vurdering av elevenes læringsutbytte.....	41
4.3.1	Vurdering i spesialundervisningen .....	41
4.3.2	Vurdering i ordinær undervisning. ....	43
4.3.3	Oppsummering .....	44
4.4	Læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte .....	44
4.4.1	Viktige forhold i læringsmiljøet .....	44
4.4.2	Læringsmiljø og ressursbruk .....	46
4.4.3	Oppsummering .....	47
5	Drøfting og refleksjon .....	48
5.1	Skolens organisering av spesialundervisningen .....	48
5.1.1	Hvordan organisere? .....	49
5.1.2	Fleksibilitet og variasjon .....	52
5.1.3	Organisering og læringsutbytte .....	53
5.2	Metoder og rutiner for vurdering av elevenes læringsutbytte.....	55
5.2.1	Vurdering i spesialundervisning.....	55
5.2.2	Vurdering i ordinær undervisning .....	57
5.3	Læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte .....	58
5.3.1	Viktige forhold i læringsmiljøet .....	58
5.3.2	Læringsmiljø og ressurser .....	60
6	Oppsummering .....	62
6.1	Veien videre .....	63
	Litteraturliste .....	65
	Vedlegg 1: Mail med forespørsel om intervju .....	68
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	70

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et grunnleggende element i fellesskolen er en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2014:27). Det presiseres videre at tilpasningene omfatter variasjon i bruk av lærestoff og arbeidsmåter, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Samtidig trekkes det frem at elever har ulike evner og forutsetninger. Bestemmelsene om spesialundervisning skal derfor anvendes når det er behov for mer omfattende tilpasninger enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringslova § 5-1: *”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”* (Opplæringslova, 1997). Spesialundervisningen skal gis den enkelte elev etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Spesialundervisning kan beskrives som skolens mulighet til å gi enkelteleven en mer tilpasset opplæring enn den ordinære undervisningen gir rom for. Hensikt og mål er at eleven skal utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger (Wilson, 2010).

Lindbäck og Strandkleiv (2010) trekker imidlertid frem at flere forskningsrapporter og offentlige utredninger i de siste 10- 15 årene har rettet et kritisk blikk mot spesialundervisningen slik den blir praktisert i norsk skole. Mye av denne forskningen er basert på litteraturstudier kombinert med analyser av offentlig tilgjengelig statistikk. I tillegg er det gjennomført spørreundersøkelser der elever, lærere og foreldre har deltatt. Disse har igjen gitt grunnlag for argumenter i debatten om spesialundervisning, og prøvd å gi svar på om spesialundervisning har en effekt på elevenes læringsutbytte (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Midtlyngutvalget hevder at spesialundervisning ofte praktiseres svært tilfeldig og ulikt, samt at begrepet spesialundervisning har fått et uklart innhold (NOU 2009:18). Flere forskningsrapporter peker også på problemstillinger innen fagfeltet som det med fordel kan forskes mer på. Vi vet hvor mange som får spesialundervisning, men har begrenset kunnskap om innhold, metoder og læringsutbytte av timene som blir bevilget (Nordahl & Hausstätter, 2009). I forskningsrapporten «Tilfeldighetenes spill» (2011), konkluderes det

blant annet med at det er et klart behov for å få mer kunnskap om gjennomføringen av spesialundervisningen og elevenes læringsutbytte, både innen forskning og i den enkelte skole (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011)

Jeg har arbeidet som kontaktlærer og faglærer i skolen i 15 år. I løpet av disse årene har jeg vært innom mange klasser, og opplevd ulike eksempler på organisering og tilrettelegging for elever med vedtak om §- 5 timer. Enkelte ganger fungerte spesialundervisning og ordinær opplæring godt sammen etter mitt inntrykk, og jeg opplevde at eleven fikk et godt helhetlig tilbud. Andre ganger igjen var dette ikke tilfelle, uten at jeg nødvendigvis så en åpenbar forklaring på hvorfor. I forbindelse med at jeg startet på videreutdanning i spesialpedagogikk for snart tre år siden, har jeg nå ny jobbrolle som spesialpedagog på en barneskole. Her opplever jeg igjen et behov for refleksjon og økt kunnskap rundt temaet tilrettelegging og organisering av spesialundervisningen, spesielt med tanke på å gi alle enkeltelever et godt helhetlig skoletilbud i gode læringsfellesskap. Jeg har derfor valgt å skrive en master innenfor dette temaet, og vil følge opp med en nærmere presisering av problemstilling og forskningsspørsmål i neste delkapittel.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med bakgrunn i oppgavens innledning har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne masteroppgaven:

***Hvordan organiseres spesialundervisningen i skolen – og hvordan får organiseringen konsekvenser for enkeltelevens læringsutbytte?***

Problemstillingen avgrenses til konkret å se på organisering av spesialundervisning fra en spesiallærers perspektiv. Med spesiallærer mener jeg pedagogen som har ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisningen i § 5- timer for elever med IOP. Disse har ikke kontaktlærerfunksjon overfor elevene, og heller ikke nødvendigvis tilleggstudanning i spesialpedagogikk. Jeg ønsker å oppnå en bredere innsikt i deres forståelse av hvordan skolens ressurser og systemer påvirker organisering av spesialundervisningen, og hvilke personlige vurderinger de tar i arbeidet med å velge organiseringsformer i undervisningen. Videre settes fokus på informantenes tanker rundt hvordan dette igjen får konsekvenser for og virker inn på elever med IOP sitt læringsutbytte. Alle informantene i denne undersøkelsen har ansvar for å undervise enkeltelever som er tildelt fra fem til ti timer

spesialundervisning, og de deler av sin erfaring innenfor denne rammen. Ingen elever deltar i, eller hører til segregerte undervisningstilbud, og tilbringer følgelig majoriteten av undervisningstimer i samlet klasse. For å finne svar på problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres spesialundervisningen med tanke på å oppnå best mulig læringsutbytte?
2. Hvordan vurderes enkeltelevens læringsutbytte?
3. Hvilke forhold i læringsmiljøet ser lærerne som viktige forutsetninger for et godt læringsutbytte for elever med IOP?

Forskningsspørsmål 1 og 2 er formulert direkte ut fra problemstillingen, slik at jeg kan få empiri som belyser denne. Forskningsspørsmål 3 er utviklet med utgangspunkt i tanken om læring som en sosial prosess, noe som tilsier at elevenes felles læringsarena har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte. I følge sosiokulturelle perspektiver foregår læring i samhandling med andre, innenfor en felles læringskontekst. Forskningsspørsmål 3 knytter organisering av spesialundervisning opp mot informantenes oppfatning av hvilke forhold i elevenes læringsmiljø som vurderes grunnleggende for å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte, i tråd med intensjonen om at alle elever skal ha tilhørighet i et læringsfellesskap (Opplæringslova, 1997).

### **1.3 Tidligere forskning på spesialundervisning**

Effekt eller læringsutbytte av spesialundervisningen har blitt drøftet og vurdert av flere forskere (Nordahl & Haustätter, 2009, Nordahl & Sunnevåg, 2008, Solli, 2005 i Wilson, 2010). Studiene viser at spesialundervisningen som oftest har liten effekt, men at det samtidig kan være vanskelig å dokumentere effekten på grunn av ulik praksis i tildeling av ressurser. Enkelte undersøkelser viser også stor variasjon i elevenes læringsutbytte mellom grupper i samme skole (Wilson, 2010). Andre forskningsrapporter har funnet frem til hvilke faktorer i spesialundervisningen som kan gi god effekt. Læreren trekkes blant annet frem som den største forklaringsfaktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte (Egelund & Tetler, 2009; Hattie, 2009; Nordahl; Sørli; Manger & Tveit, 2011).

En forskningsrapport viser til at lærerne påpeker at muligheten til å anvende ressursene i samsvar med sakkyndig uttalelse og IOP er avgjørende for å iverksette god



spesialundervisning. Sakkyndig vurdering og IOP blir også funnet å være administrative dokumenter som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen. Videre er vurdering av resultatene i spesialundervisning i hovedsak subjektiv og preget av mye synsing, i følge Nordahl og Hausstätter (2009).

Annen forskning konkluderer også med at resultatene av spesialundervisningen i liten grad blir vurdert. Det finnes ikke tydelige kvalitetssystemer på skolene som kan sikre både kvaliteten på den gjennomførte spesialundervisningen og høy kvalitet på elevenes læringsutbytte. Det konkluderes med dårligere kvalitet på vurderingsarbeidet i spesialundervisningen, enn i den ordinære opplæringen. Forskningsrapporten trekker også frem at elevenes læringsutbytte sjelden er fokus for diskusjoner på skolene (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl & Sørmoen Håland, 2012). Varierende samarbeidsrutiner rundt elever som mottar spesialundervisning er et funn i undersøkelsen «Onger er rare» (Aasen, Kostøl, Nordahl & Wilson, 2010). Undersøkelsen peker også på manglende felles rutiner for helhetlig evaluering av spesialundervisningen i en kommune på Østlandet.

Dette delkapitlet har trukket frem funn fra enkelte forskningsrapporter som vurderes aktuelle, og som kan relateres til problemstillingen i denne oppgaven. I teorikapitlet vises det også til noe forskning som ses relevant for å utdype og skape sammenheng i teorien.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av seks kapitler. Kapittel 1 omhandler bakgrunn og aktualitet for valg av tema i oppgaven. Dessuten blir tidligere forskning på området, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Kapittel 2 er et rent teorikapittel, og her presenteres teori som vurderes relevant for å belyse funn, og drøfte disse opp mot problemstillingen.

Deretter følger kapittel 3, hvor valg av metode sett opp mot problemstillingen presenteres. Videre redegjøres det for hva kvalitativ tilnærming innebærer og hva et kvalitativt forskningsintervju er. Fremgangsmåte og avveininger i prosessen med å forberede og gjennomføre forskningsprosjektet blir deretter beskrevet. Så følger kapittel 4, som er en beskrivende presentasjon av datamaterialet etter transkribering og analyse av dette. I kapittel 5 drøfter jeg funnene opp mot styrende dokumenter, teori og forskning. Avslutningsvis kommer en oppsummering med en foreløpig konklusjon ut fra mine funn i

kapittel 6. Enkelte tanker og refleksjoner rundt arbeidet med denne oppgaven, og om veien videre, er også med i siste kapittel.

## 2 Teori

Teori om spesialundervisning, og spesielt om organisering og vurdering av denne, står sentralt i denne oppgaven. Litteraturomfanget som omhandler spesialundervisning er stort, så teorigapet prøver å trekke frem og sammenfatte deler av dette som vurderes relevant for problemstillingen i oppgaven. Innledningsvis vises det til lovverk og styrende dokumenter som omhandler sentrale og aktuelle tema relatert til problemstillingen i oppgaven. Deretter trekkes det inn teori fra ulike bøker som omhandler spesialundervisning, spesielt rundt temaene organisering av og vurdering i spesialundervisningen. Begrepet læringsutbytte blir også belyst og definert. Deretter kommer et underkapittel om sosiokulturelle læringsperspektiver og læringsmiljø. Dette vurderes relevant med tanke på at læring alltid foregår i en sosial kontekst, og fordi et læringsutbytte kan ses i sammenheng med enkeltelevers deltakelse i ulike læringsfellesskap.

Teorien som presenteres danner grunnlaget for drøfting av funnene, og vil i sammenheng med refleksjon rundt disse gi mulige svar på forskningsspørsmålene.

### 2.1 Styrende dokumenter

*Opplæringslova* (1997) gir alle elever i norsk skole rettigheter, som fastsettes gjennom Stortinget. Loven er gjeldende for både grunnskolen og videregående opplæring. Den regulerer retten og plikten til grunnskoleopplæring, og har regler om blant annet innholdet i opplæringa og spesialundervisning. Opplæringslova understreker hvilke kriterier som skal være oppfylt for å gi enkeltelever rett til spesialundervisning og enkelttiltak i § 5-1. Videre legger ulike paragrafer i denne loven føringer som er viktige for problemstillingen i denne oppgaven.

Organisering av spesialundervisning: § 8- 2 om «*organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*», legger vekt på at alle elever skal oppleve et sosialt fellesskap og tilhørighet i skolen. Samtidig konstateres det i § 5- 5 at: «*...Innhaldet i opplæringa etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar*». Det må da gjøres en skjønnsmessig vurdering av om avvik fra § 8-2 vil sørge for et bedre opplæringstilbud for eleven, samtidig som behovet for sosial tilhørighet er dekket.

Vurdering: Opplæringslova § 2-11 presiserer at skolen jevnlig skal vurdere hvordan organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen medvirker til å nå målene i LK06. Videre presiserer § 3- 11 at alle elever har rett til både underveis- og sluttvurdering. Ot.prp. nr 55 (2008-2009: 24), merknad til opplæringsloven § 13-10 omhandler *skoleeiers plikt til å ha et forsvarlig system for vurdering*. Det presiseres at skoleeier står fritt til å utforme systemet, som kan tilpasses lokale forhold.

Læringsmiljø: Opplæringslova poengterer i § 9 at « *Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.* » (Opplæringslova, 1997).

**Kunnskapsløftet (LK06):** Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring, heretter omtalt som LK06, har som mål at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uavhengig av og sosial og etnisk bakgrunn. Læringsplakaten er en del av LK06. Den formulerer grunnleggende plikter som gjelder for alle skoler og opplæringssteder. Skolen har blant annet ansvar for å sikre at elevenes læringsmiljø fremmer helse, trivsel og læring. Videre er det en plikt for skolen å gi alle elever like muligheter til å utvikle talent og evner individuelt og i samarbeid med andre. Variasjon i hvordan undervisningen organiseres og tilrettelegges for enkelteleven understrekes som viktig for å gi gode tilpasninger. Spesialundervisning skal tas i bruk når det er behov for mer omfattende tilpasninger enn det som er mulig innenfor den ordinære opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2014: 25-27).

## 2.2 Spesialundervisning

Innledningsvis i dette delkapitlet blir ulike begreper som beskriver og omhandler opplæring avklart. Følgende begreper tas med: tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning.

**Tilpasset opplæring** er et prinsipp og en ledestjerne. Begrepet kan beskrives som en paraply for ordinær opplæring og spesialundervisning (Harkestad Olsen & Skogen, 2014). Tilpasset opplæring er allmennpedagogens tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen, slik at klassen som enhet driver kunnskapsutviklingen framover (Hausstätter, 2012). Det fremheves som et bærende prinsipp i skolen at all aktivitet skal

planlegges ut fra en tilpasning til elevenes forutsetninger og behov. Samtidig er tilpasset opplæring et virkemiddel for å oppnå læring, og ikke tilpasning for tilpasningens egen skyld (St. meld.nr. 16 (2006- 2007)).

<b>Tilpasset undervisning</b>	
<b>Ordinær undervisning</b>	<b>Spesialundervisning</b>

Fig. 1. Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning gjengitt etter Nordahl & Hausstätter (2009:46). Harkestad Olsen & Skogen (2014:101).

Jeg støtter meg til skjemaet over i min forståelse av tilpasset undervisning, og mener at begrepet omfatter all undervisning i skolen, både ordinær og spesialundervisning. Videre i oppgaven bruker jeg begrepene ordinær undervisning og spesialundervisning.

*Spesialundervisning* defineres som timer tildelt etter § 5- 1 i Opplæringslova, bestemt for elever som har krav på spesielle tilpasninger. St.meld. nr.30 (2003-2004) definerer spesialundervisning som en tilførsel av kompetanse eller andre tiltak som settes inn for å gi elever med særskilte behov et tilpasset opplæringstilbud, i følge Lindbäck og Strandkleiv, (2010:27). Spesialundervisning er med andre ord en særlig tilpasset opplæring for elever med særskilte behov.

*Ordinær undervisning* eller opplæring blir følgelig alle andre timer med undervisning i skolen, som ikke er tildelt enkelte elever etter § 5- vurderinger.

### 2.2.1 Spesialundervisning og læringsutbytte

Det spesielle ved spesialundervisningen er vurderingen av grad av *læringsutbytte* i forhold til innsats (Hausstätter, 2012: 27). I følge Dofour og Marzano (2011, i Nordahl 2013b: 193), så er den fundamentale hensikten med skole og undervisning: «*å sikre at alle elever har et læringsutbytte som er maksimalt i forhold til forutsetningene*». Læringsutbyttet skal med andre ord vurderes i forhold til maksimal utnyttelse av elevens forutsetninger. Dette synet deles av Barneombudet, som har utarbeidet en rettighetsplakat der blant annet begrepet tilfredsstillende utbytte blir gitt et innhold: «*Tilfredsstillende utbytte kan defineres*

*som et dokumentert positivt læringsutbytte, ut fra elevens egne evner og forutsetninger i faget» (Harkestad Olsen & Skogen, 2014: 29).*

Tilfredsstillende utbytte er altså knyttet opp mot enkeltelevens evner og forutsetninger. Samtidig er det et skjønnsmessig vurderingstema (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan være vanskelig å fastsette hvor skjæringsgrensen går mellom hva som er et tilfredsstillende utbytte, og hva som ikke er det (Wilson, 2010). Rett til spesialundervisning kan være tilstede både for elever som ikke har noe utbytte av opplæringen, og for elever som har et visst utbytte, ifølge Lindbäck og Strandkleiv (2010). Det forekommer sjelden at en elev enten har fullt utbytte eller ikke noe utbytte av opplæringen i det hele tatt. Vurderingen av læringsutbytte bør knyttes til både en vurdering av elevens funksjonsnivå, læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter, og likedan til hvordan det ordinære opplæringstilbudet er tilrettelagt i henhold til elevens behov (Lindbäck og Strandkleiv (2010). Oppsummert kan man si om læringsutbytte: *«Det er det en person vet, kan og er i stand til å gjøre når læringsprosessen er avsluttet»*. (Utdanningsdirektoratet, 2009: 32).

Hattie (2012) trekker frem resultater fra sin forskning som viser at et godt og inkluderende arbeidsmiljø er en av faktorene som har størst betydning for elevenes læringsutbytte. Et godt læringsmiljø ivaretar eleven faglig, sosialt og kulturelt, og her får eleven utnyttet sitt potensial optimalt. (Harkestad Olsen & Skogen, 2014). Egelund og Tetler (2009) har også funnet frem til faktorer i spesialundervisningen som gir god effekt, og følgelig et godt læringsutbytte. De peker blant annet på det må legges vekt på organisering som fremmer deltakelse og læring i et fellesskap. Videre er en god relasjon til læreren, og lærerens evne til å tilrettelegge for en inkluderende og differensiert undervisning viktige faktorer (Egelund & Tetler, 2009).

### 2.2.2 Spesialundervisning og ordinær undervisning

Det kan ofte være vanskelig å trekke et tydelig skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og et særskilt tilrettelagt tilbud i form av spesialundervisning, i følge Lindbäck og Strandkleiv (2010) På noen skoler kan et undervisningsopplegg ha status som spesialundervisning, mens samme opplegg på andre skoler kan inngå som en naturlig del av det ordinære opplæringstilbudet. Skolen bør først sette inn tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, før det vurderes om

eleven har behov for spesialundervisning (Nilsen, 2011). Selv om det ordinære opplæringstilbudet varierer fra klasse til klasse og fra skole til skole, er det et absolutt krav at den ordinære opplæringen skal være i samsvar med LK06. Elever skal ikke følge det ordinære opplæringstilbudet uten et tilfredsstillende utbytte, presiserer Lindbäck og Strandkleiv (2010). I slike tilfeller må det gjøres en sakkyndig vurdering som tar stilling til behovet for spesialundervisning. For elever som kan nå kompetansemålene i læreplanen for fag dersom de nødvendige ressursene stilles til disposisjon, kan skolen velge å styrke det ordinære opplæringstilbudet fremfor å sette inn tiltak i form av spesialundervisning (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Klassen og det sosiale rommet er viktig for alle elevers opplæringssituasjon, i følge Hausstätter (2012). God spesialundervisning er derfor avhengig av å kunne bli utført innenfor rammene av den allmenne undervisningen og med faglig kompetanse innen det å kunne tilrettelegge og organisere for et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Motsatt er den allmenne undervisningen avhengig av kompetanse innen spesifikke områder for å kunne ivareta hver enkelt elevs mulighet for å delta i undervisningssituasjonen. Med dette utgangspunktet vil allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse kunne utfylle hverandre, med en felles målsetting om å tilby en inkluderende skole for alle (Hausstätter, 2012: 31).

God kvalitet på spesialundervisningen forutsetter dessuten et godt samarbeid mellom alle som arbeider med enkeltelevne (Nordahl, 2013a; Nilsen, 2011). Samarbeidet innebærer i første omgang at alle er med og drøfter og utvikler et felles syn på hva som er elevens behov i læringssituasjonen, og hva som er nødvendig av tilpasninger. Derest er samarbeid en forutsetning for å diskutere relevante tiltak, organiseringsformer og evaluering av disse. Nilsen (2011) presiserer at en samordning av opplæringen for eleven med IOP krever lagarbeid. Det må planlegges og diskuteres hva eleven kan være sammen med klassen om, og hvordan opplæringen i klassen gjør det mulig for eleven å lære der. Hva trenger eleven eventuelt og arbeide individuelt med, og hvordan kan det individuelle arbeidet samordnes med det som klassen arbeider med? (Nilsen, 2011: 65).

En opplæring innenfor det sosiale fellesskapet *samtidig* som enkeltelever får hjelp og støtte utover det ordinære undervisningstilbudet, forutsetter refleksjon og samarbeid på flere plan i skolen (Kostøl, 2013: 44). Det er viktig at et samarbeid omkring læreres undervisningspraksis og enkeltelevs læringsutbytte finner sted mellom skoleledelsen og

lærere, og likedan mellom alle lærerne på samme team. Bare slik kan man sikre at ingen lærere blir overlatt til seg selv med sine refleksjoner og avgjørelser rundt enkeltelevens læringssituasjon (Nordahl, 2013b: 208). Fravær av refleksjoner og drøftinger på skolens fellesarena kan føre til en undervisning som ensidig blir styrt av lærernes erfaringer. Enkelte metoder eller arbeidsmåter kan følgelig bli vurdert som mer effektive enn andre (Lillejord, 2003: 43). Et godt fungerende lærerteam som kan utnytte styrker og ulikheter hos hvert teammedlem er den beste garantien mot ensidig undervisning og dårlige læringsvilkår, i følge Dysthe (2007: 210). Videre pekes det på at faglig kunnskap kombinert med pedagogisk profesjonalitet hos læreren er med på å styrke utbyttet av undervisningen.

En god samarbeidskultur på en skole forutsetter en skoleledelse som ser det viktige i relasjoner og samarbeid. (Lillejord, 2003:33) Gjennom å lytte til alle aktører i skolen og legge til rette for refleksjoner over egen praksis, skapes det samhandling og involvering mellom ledelse og lærere, og blant kollegaer. Bjørnsrud (2009) peker i denne sammenheng på at kultur for samarbeid varierer svært mye fra skole til skole. Likedan er det variasjon i hvor godt man utnytter lærerressursene i fellesskapet. Lærere internt kan dessuten oppleve sin egen skolekultur svært forskjellig (Tveiten, 1979 i Bjørnsrud, 2009).

### 2.2.3 Organisering av spesialundervisningen

Organisering av spesialundervisning har vært et hett tema siden 1960- tallet, i følge Lindbäck og Strandkleiv (2010:136). Debatten har i hovedsak dreid seg om elever med særskilte behov bør få opplæringen i ordinære klasser, eller om det beste opplæringstilbudet innebærer en organisering i segregerte grupper, spesialklasser eller spesialskoler. Et hovedmål for organisering av spesialundervisningen bør være å velge organiseringsformer som både gir eleven sosial tilhørighet og faglig utbytte (Lindbäck og Strandkleiv, 2010). Man kan nærme seg debatten om organisering av spesialundervisning med to ulike syn på saken som ytterpunkter: det kategoriske perspektiv eller det relasjonelle perspektiv (Kostøl, 2013; Nordahl, 2013a).

Det kategoriske perspektivet er individsentrert og knyttet til enkeltelevens vansker eller skader. Medisinske og psykologiske tilnærminger blir utgangspunkt for tolkning av elevens atferd og læring, samt eventuelle problemer knyttet til dette (Scrtic, 1991 i



Nordahl, 2013a: 21). Forståelsesmodellen legger til grunn at enkelte elever har problemer, vansker eller skader som gjør det vanskelig for dem å få utbytte av den ordinære opplæringen i skolen. Spesialundervisning blir løsningen på problemet eller utfordringene. Ved å tilføre spesialpedagogisk kompetanse overfor disse elevene, kan muligens problemene reduseres og i beste fall forsvinne. Oppmerksomheten rettes altså i liten grad mot den pedagogiske praksisen i skolen, men heller mot den enkelte elev. Tanken er at identifisering av elevens vansker kan gi kunnskap som gjør det enklere å planlegge og gjennomføre en undervisning som er godt tilrettelagt for å møte vanskene (Kostøl, 2013; Nordahl, 2013a).

Det relasjonelle perspektivet kan på mange måter ses som det motsatte av et kategoriske, i følge Persson (1997, i Nordahl, 2013a: 23). Der det kategoriske perspektivet legger fokus på eleven og hva som er problemet rundt den enkelte elev, vil man i det relasjonelle perspektivet legge vekt på at de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets og skolens struktur. Videre trekker man inn mellommenneskelige relasjoner og innholdet i den ordinære undervisningen i skolen for å få et helhetsbilde av enkelteleven og dennes læringssituasjon (Nordahl, 2013a). Elevens vansker og problemer plasseres ikke her som kun et problem hos den enkelte elev. Man ser også på den pedagogiske praksisen som har være utført i skolen, og om denne faktisk har vært god nok. En forenklet forklaring på dårlige resultater i skolen er at svaret ikke nødvendigvis ligger hos eleven selv, men at det også kan være noe ”galt” med undervisningen som er gitt (Nordahl, 2013a).

Det relasjonelle perspektivet vektlegger et inkluderende fellesskap, og målet vil være at elevene skal ta del i et sosialt og faglig fellesskap. Ulike prosesser og strukturerer innenfor det sosiale fellesskapet ses på som bidrag til både inkludering og ekskludering. Dette gjelder både med tanke på faglig læring og sosial utvikling. Skolen og fellesskapet her er i dette perspektivet med på å sette rammer og betingelser for hvordan elever med ulike funksjonshemninger, lærevansker eller atferdsvansker får mulighet til å delta. I et relasjonelt perspektiv ligger fokus på om rammene er godt nok tilrettelagt for elever med ulike vansker (Nordahl, 2013a).

Nordahl (2013a) presiserer at det imidlertid er viktig å understreke at en individuell og en relasjonell tilnærming ikke nødvendigvis er to atskilte og til dels motstridende perspektiver. En relasjonell tilnærming utelukker ikke et øye for individets vansker og problemer, og motsatt. Perspektivene i rendyrket form kan uttrykke motsetningsfylte

posisjoner. Samtidig kan de nærme seg hverandre, og være uttrykk for at pedagogisk og spesialpedagogisk praksis kan sies å gripe inn i hverandre (Nordahl, 2013a: 25).

Meld. St. 18 (2010- 2011) presiserer at målet med spesialundervisning skal vektlegges innenfor endringer i konteksten eller miljøet, fremfor og «endre» enkeltindividet. Først og fremst bør det vurderes hvordan elevens behov og situasjon kan ivaretas gjennom bruk av skoleomfattende tiltak og differensiering i sammenholdte elevgrupper. Undervisning i samlet klasse skaper en sosial kontekst som fremmer læring. Det er først når løsningsforsøk på skole- og klassenivå ikke fører fram, at en bør ty til individuelle planer og tiltak (Meld. St. 18 (2010- 2011), 2010: 10). Dersom elever med spesielle behov skal få et eget, individuelt tilbud, så bør det dokumenteres at denne undervisningen holder en tilfredsstillende faglig aktivitet og fører til faglig framgang, i følge Ogden (2004). Videre presiseres det tilbudet skal tilpasses elevens individuelle behov og iverksettes på et gunstig tidspunkt, f.eks som tidlig- eller forebyggende intervensjon. Individuell undervisning bør brukes i kombinasjon med klasse- og gruppeundervisning og ikke som erstatning for dem. Uansett funksjonsnivå synes det å være betenkelig at eleven arbeider for lenge på egen hånd (Ogden, 2004: 192).

I følge Ogden (2004) etterspørres i økende grad metoder og fleksible organiseringsformer som kan bidra til at elever får hjelp innenfor rammene av ordinære klasser. Med andre ord en inkluderende pedagogikk som gjør det mulig å undervise elever med ulike forutsetninger innenfor rammene av en felles skole (Ogden, 2004: 21). Dette innebærer at selv om det er faglig spredning blant elevene i en gruppe, så bør ikke det være til hinder for at alle kan lære i samme klasserom. Hvorvidt undervisningssituasjonen oppleves som meningsfull og inkluderende for elevene, har en sammenheng med hvordan læreren tilpasser opplæringen for å fremme faglig og sosial læring (Wilson, 2012).

I følge Lindbäck og Strandkleiv (2010), bør PP- tjenesten redegjøre for hvordan skolen kan avhjelpe elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Elevens behov for sosial, faglig og kulturell inkludering må ivaretas i organisering av undervisningen. Den sakkyndige vurderingen bør også være tydelig og klar i forhold til hvordan skolen skal organisere og drive spesialundervisningen. Dersom denne er uklar i beskrivelsen av organiseringsformer, tid og pedagogiske tiltak, kan det bli vanskelig for skolen å ta valg som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Lindbäck & Strandkleiv, 2010: 140).

## 2.3 Vurdering i og av spesialundervisningen

### 2.3.1 Begrepsavklaring

Vurdering og evaluering er to begrep som ofte blir brukt om hverandre i dagligtale, så også i pedagogisk litteratur. Evaluering kan defineres som et vidt begrep, som dekker alle former for vurdering (Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Styrende dokumenter som Opplæringslova og forskriftene til denne, LK-06, og ulike stortingsmeldinger og har imidlertid gått over til konsekvent bruk av begrepet vurdering om det som uttrykker grad av måloppnåelse eller elevarbeiders kvalitet. I «*Veileder til spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, 2009) brukes begrepet evaluering i forbindelse med individuelle opplæringsplaner (IOP). Det vises til at man skal evaluere IOP. Denne evalueringen skal inkludere hele opplæringssituasjonen for enkelteleven, slik at den gir grunnlag for eventuelt å endre innhold, arbeidsmåter, organisering eller metoder. Samtidig presiseres det at undervisvurdering også omfatter spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I denne oppgaven velger jeg å forholde meg til begrepsavklaringen over. Vurdering og vurderingsformer blir gjennomgående brukt som begrep for å beskrive vurdering av faglig og sosialt læringsutbytte og organiseringsformer som informantene gjør underveis i skoleåret. Begrepet evaluering begrenses til å omtale sluttvurderingen av enkeltelevens IOP, som finner sted på slutten av skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### 2.3.2 Vurdering i skolen

Skolens læreplan er delt inn i ulike kunnskapsmål for hvert enkelt fag. For å vite om eleven har oppnådd tilsiktet kompetanse, må dette vurderes ut fra målene for opplæringen. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse i de enkelte fag slik at det skal bli en likeverdig vurdering (Wilson, 2010.) Hensynet til individuelle forutsetninger er redusert i Kunnskapsløftet, sammenlignet med tidligere læreplaner. Det dreier seg nå om å vurdere elevens utvikling relatert til *kompetansemålene* (Nilsen, 2012; Ottesen, 2007). En vurdering som skal bidra til læring og utvikling, kan imidlertid ikke kun baseres på kunnskap om måloppnåelse. Det må også komme informasjon om hvordan opplæringen er

gjennomført. Derfor er det vanlig å skille mellom summativ og formativ vurdering (Engh, Dobson & Høihilder, 2007; Wilson, 2010).

Summativ vurdering er en målrelatert vurdering som brukes der målene styrer utviklingen. Her er det sluttresultatet som vurderes. Formativ vurdering gjelder selve læringsprosessen. Eleven lærer blant annet å samarbeide når de arbeider i grupper i ulike skolefag. De utvikler også evnen til å diskutere, reflektere, vente på tur, og innordne seg i fellesskapet. Den formative vurderinga har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaver på (Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Målet med all vurdering er å øke effekten av læringen. Derfor er det hensiktsmessig å vurdere utviklingen underveis slik at opplæringstilbudet eventuelt kan justeres eller endres (Wilson, 2010: 52).

Underveisvurdering omtales som en vurdering for læring der hensikten er å fremme læring underveis i opplæringsløpet (Wilson, 2012). Begrepet tydeliggjør hensikten med vurderingen, at læreren skal bruke vurdering som et hjelpemiddel for å tilpasse opplæringen og slik fremme læring. Målet for opplæringen må være kjent, med tydelige kriterier for måloppnåelse. Underveisvurdering innebærer at lærere og elever utvikler og forbedrer sin kompetanse ved å forholde seg til informasjon i kommunikasjonen, altså en gjensidighet for læring. Prinsippene for formativ vurdering defineres av Black og William på følgende måte:

*“Practice in classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence that was elicited”* (Black & William 2009: 9, sitert fra Wilson, 2012: 142).

Denne definisjonen peker på aktivitetene som finner sted i konteksten for læring og undervisning som det grunnleggende. Underveisvurdering er ikke bare en aktivitet for læreren, men legger vekt på interaksjonen mellom alle deltakerne i undervisningssituasjonen (Wilson, 2012).

### 2.3.3 Vurdering og spesialundervisning

Elever med IOP og rett til § 5 undervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) der konkrete mål for undervisningen er formulert. Tidligere skulle skolen skulle lage en

rapport om spesialundervisningen en gang hvert halvår. Denne halvårsrapporten kan defineres som en underveisvurdering av spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Underveisvurdering blir et hjelpemiddel for lærere til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, som igjen gir grunnlag for en inkluderende praksis.

Underveisvurdering omtales som en vurdering for læring der hensikten er å fremme læring underveis i opplæringsløpet. Læreren skal bruke vurderingen til å tilpasse opplæringen og slik fremme læring, jmf. Opplæringslovens forskrift, § 3- 11 (Wilson, 2012). Målet for opplæringen må være kjent, likedan tydelige kriterier for måloppnåelse.

I en halvårsrapport skal tiltakene i IOP vurderes og holdes opp mot den sakkyndige vurderingen. Det bør vurderes hvordan elevens utvikling har vært ut fra de oppsatte målene, og hvordan arbeidet videre bør legges opp. Dessuten skal det vurderes om det fortsatt er behov for spesialundervisning. Elevene bør også trekkes aktivt med i vurderingen av sin trivsel, læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009; Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Halvårsrapport til jul ble imidlertid avskaffet for noen år siden, med den begrunnelse at rapporten var overflødig og gav lærerne dobbeltarbeid (Meld. St. 18 (2010- 2011), 2010: 87).

I rapporten nevnt i avsnittet over, trekkes det også frem ulike grunner til at systemet for vurdering og oppfølging av elever med spesialundervisning ikke fungerer godt nok. En grunn er at IOP, sakkyndige vurderinger med mere oppleves som administrative verktøy og ikke som prosesser og arbeidsverktøy. Gjennomgående er det mangel på kompetanse i personalet. Departementet vil derfor ta initiativ til en *kartlegging* av systemer og verktøy som brukes i de enkelte fylkeskommuner og kommuner for dokumentasjon og oppfølging av enkeltelevers læring (Meld. St. 18 (2010- 2011), 2010).

## **2.4 Læringsperspektiver**

Begrepet læring kan tillegges ulike betydninger. I følge Illeris (2000), kan det brukes fire forskjellige tilnærminger til begrepet (Illeris, 2000, i Lillejord, 2003). Først brukes læring gjerne som et begrep på noe som er lært, og viser da til læringsresultatet. Læring kan også som begrep referere til de individuelle mentale læreprosesser som foregår i løpet av selve læringsprosessen. Videre kan handlinger og aktiviteter som medfører læring omfattes av læringsbegrepet. Her er det selve samspillet mellom individet og omgivelsene som er i

fokus. Til sist kommer den velkjente oppfatningen av læring som synonymt med undervisning. Læring kan omfatte både aktive og passive prosesser uten at vi alltid er klar over dette (Lillejord 2003: 80).

I dag går skillet hovedsakelig mellom to ulike læringssyn. Kognitivt læringssyn ser læring som en individuell læringsprosess, mens et sosialt læringssyn ser læring som et resultat av det sosiale samspillet mellom mennesker (Bråten, 2012). I praksis er det nærmest selvfølgelig at læring har både med individuell kognisjon og sosialt samspill å gjøre, og at disse prosessene er avhengige av hverandre. Læring har tradisjonelt vært knyttet opp mot skolefaglig læring, og man kan se læring som en livslang prosess som forgår på forskjellige arenaer relatert til utdanning, utvikling og kompetanse (Dyste, 2001:10). En av skolens viktigste oppgaver bør følgelig være å sikre seg kunnskaper om ulike syn på læring.

Det er ikke om å gjøre for skolen å ta stilling til et læringssyn fremfor et annet, i følge Ottesen (2007). Lærere bør heller å kjenne til teoriene, og gjøre seg kjent med ulike måter å tenke og kommunisere om læring på. Kunnskap om ulike læringssyn gjør det mulig å utvikle et repertoar for å forstå og legge til rette for ulike læreprosesser (Ottesen, 2007: 245). På denne måten kan man i fellesskap drøfte gode løsninger for hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for elever med ulike evner og behov. Målet bør være at alle får realisert sitt læringspotensial innenfor ulike læringskontekster.

I arbeidet med å planlegge god ordinær- og spesialundervisning, kan man altså se de ulike læringsperspektivene som muligheter og ikke som motsetninger. Viktige forutsetninger med tanke på å gjennomføre god undervisning er dessuten et godt kjennskap til elevene og til hvordan man utvikler et positivt og inkluderende læringsmiljø. Positive lærer- elev-relasjoner og gode relasjoner elevene imellom er andre faktorer som kan fremme et godt læringsutbytte for enkelteleven, uavhengig av evner og forutsetninger. Dette belyses nærmere i delkapittel 2.5, om læringsmiljø.

#### 2.4.1 Sosiokulturelle læringsperspektiver

I dette delkapitlet omtales de grunnleggende kjennetegn i sosiokulturelle læringsperspektiver, med fokus på mediering, kulturelle redskaper og Vygotskys teori om

den nærmeste utviklingssone. Sosiokulturell teori er valgt som ramme med den begrunnelse at gjeldende læreplan i skolen, LK06, har et syn på kunnskap som noe kulturelt distribuert, i tråd med et sosiokulturelt læringssyn (Nilsen, 2012).

Sosiokulturelle perspektiv på læring legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, 2012). Derfor blir samarbeid og interaksjon helt grunnleggende for at læring skal skje, og ikke bare positive element i læringsmiljøet. *Det å kunne noe* er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale sammenhenger der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære (Säljö 2012; Dysthe, 2001: 42).

Mediering er prosessen som knytter en forbindelse mellom kulturen og deltakerne (Säljö, 2012: 40). Ved å være deltaker i sosiale og kulturelle praksiser får vi formidlet erfaringer gjennom ulike intellektuelle og fysiske redskaper som eksisterer der. Vi lærer videre å tenke og handle innenfor fellesskapet ved å ta i bruk slike kollektive redskaper. Språket står i en særstilling blant intellektuelle redskap, fordi erfaringer omformes til kunnskap nettopp gjennom språket (Ottesen, 2007: 248; Säljö, 2012).

Dysthe (2001) trekker frem at språk og kommunikasjon følgelig er den viktigste forutsetning for at læring og tenking skjer, og ikke bare et middel for læring. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskets læring og utvikling. Det er gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle med andre at barnet får del i kunnskap og ferdigheter fra de er helt små. Dessuten lærer de hva som er interessant og verdifullt i kulturen. (Dysthe, 2001).

Læring kan også sees som en prosess der individuell og sosial læring komplementerer og påvirker hverandre. Et eksempel kan være i klasserom der læreren er bevisst på å koble sammen dialogiske samarbeidssekvenser av ulike slag med individuelt arbeid som involverer læring (Dysthe, 2001: 53).

I boka «Situated learning» (1991) trekker forfatterne Jean Lave og Etienne Wenger frem nye perspektiv på sosiokulturelle teorier i nyere tid (Dysthe 2001; Dysthe 2007). De nærmet seg fenomenet «læring» gjennom å studere hverdagen til mennesker i ulike kulturer, og fikk med dette et annet perspektiv enn når utgangspunktet er institusjonaliserte læringssituasjoner. Videre hevder de at læringsforskning har ignorert det faktum at læring

er grunnleggende et sosialt fenomen, og at læring foregår overalt og alltid. Lave og Wenger har fokus på læringsfellesskapet, og mener at fokus må være på hva slags sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Individet betegnes som «situert», i den betydning at det alltid er del av en kontekst og ikke kan sees som uavhengig av den sosiale sammenhengen. De flytter med dette fokus fra enkeltindividet og hva slags kognitive prosesser som er involvert i læring (Dyste, 2001; Dysthe, 2007).

Skolen har en viktig rolle knyttet til å bidra til utvikling av et positivt selvilde for elevene. Læreren kan kommunisere og synliggjøre enkeltelevens og gruppens fremgang og bidrag til fellesskapet, med bakgrunn i perspektiver på læring som et situert fenomen. Dette kan hjelpe elevene til å oppdage at de lærer og hvordan de lærer. Slik kan skolen bidra til at elevene utvikler et positivt selvilde, der de også blir bevisst å se seg selv som lærende individ (Dyste, 2007).

Lev Vygotsky og hans tanke/ teori om den nærmeste utviklingssone kan belyse forholdet mellom undervisning, utvikling og læring, i følge Dysthe (2001). Læring trekker med seg utvikling, og en rekke utviklingsprosesser ville være umulige uten læring. Utvikling og læring er altså ikke identiske prosesser, men de er vevet sammen på komplekse måter fra dag en i livet. Elevers potensiale skal følgelig være utgangspunktet for undervisninga. God undervisning foregriper utviklingen og gir muligheter for endring, men elever får ikke optimale utviklingsforhold dersom de bare arbeider ut fra eget initiativ og får undervisningen tilpasset det nivået de allerede har nådd. Det er viktig å strekke seg dersom en skal mobilisere læringsressursene maksimalt. Samhandling med elever som kan noe mer eller noe annet er helt nødvendig for at dette skal skje (Nilsen, 2012; Dysthe, 2001).

Lærerens pedagogiske fokus bør være å bygge bro mellom to utviklingsnivåer slik at kunnskapens meningsbærende kontekst kan overføres tilpasset den enkelte elevs evner til å bearbeide denne kunnskapen. Säljö (2012) viser til Vygotsky, som vektlegger at læring og utvikling har sitt utspring i det mellommenneskelige og sosiale, og først i neste omgang kan internaliseres som kunnskap for den enkelte. Denne prosessen forutsetter en medierende hjelper, som kan være en lærer eller medelev. Dette sees som et grunnleggende prinsipp for barnets læring og utvikling (Dyste, 2001; Dyste, 2007; Säljö, 2012).



I følge Dysthe (2007), trekker Vygotsky også frem uferdige kognitive prosesser som er under utvikling. Fokus dreies bort fra normer, produkt og kvantitet til kriterier, prosess og kvalitet. I de fleste skoler kartlegges enkeltelevers resultater relatert til kompetansemål jevnlig. En ensidig kartlegging av selvstendige prestasjoner gir imidlertid lite informasjon om elevens potensial for utvikling (Dysthe, 2007.)

## 2.5 Læringsmiljø

Begrepet læringsmiljø kan defineres som ”*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*”. (St.meld.18 (2010–2011): 30).

Departementet vektlegger lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, og ser relasjonen mellom elev og lærer som avgjørende for å etablere gode læringsmiljøer (St.meld.18 (2010–2011), 2010).

Sundli (2007) viser til at LK06 har krav om tilrettelegging av kultur for læring. Dette innebærer tilrettelegging for læring og positiv selvutvikling for hver enkelt uavhengig av bakgrunn, interesser og læringsstiler. Dette må sees i sammenheng med et nytt syn på kunnskap og læring, og i lys av det flertydige kravet om effektivitet og konkurranse samtidig med tilpasset opplæring og positiv identitetsutvikling (Sundli, 2007: 185). LK06 sier lite om lærers tilrettelegging og organisering, men individuell tilpasning understrekes. Samtidig fremhever læreplanen arbeids- og læringsfellesskapet som ramme for elevenes læring (Nilsen, 2012). Synet på kunnskap er endret sammenlignet med tidligere læreplaner, fra noe som er individuelt og fast, til kunnskap som kulturelt distribuert, i tråd med et sosiokulturelt læringssyn. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er læring noe som oppstår i samhandling mellom mennesker og de arbeidsmåter og redskaper som blir benyttet i læringsprosessen. Skolens læringskultur og kontekst er følgelig helt avgjørende for at læring skal foregå (Dyste, 2001; Säljö, 2012).

Elever lærer gjennom å delta i læringsmiljøene på skolen. Nilsen (2012) trekker videre frem at Vygotskys tanke om den nærmeste utviklingssone kan sies å prege læreplanen. Den understreker samspillet mellom utfordringer og mestring, mellom det å strekke seg og det å makte (Nilsen 2012: 132). Et slikt syn på læring bør prege skolens arbeid med å legge til rette for gode læringsmiljø, der viktig kunnskap utvikles, deles og brukes i samhandling.

For å sikre at alle elever får realisert sitt utviklings- og læringspotensial innenfor rammen av et faglig og sosialt fellesskap, forutsettes et godt kjennskap til elevenes erfaringer, forutsetninger og behov.

Et læringsmiljø skapes av deltakerne, som først og fremst er skolens ledelse, lærerne og elevene. I et godt læringsmiljø for alle elever må man ta hensyn til enkeltelevens behov og læreforutsetninger. I følge Dyste (2007), handler det om å finne en god balanse mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet. Nordahl et al. (2011) trekker frem betydningen av en god lærer- elevrelasjon for å fremme et godt læringsmiljø, der lærernes kommunikasjonsferdigheter fremheves som en viktig forutsetning for god klasseledelse. Gode lærer-elevrelasjoner handler om å skape tillit, at elevene opplever verdsetting og anerkjennelse, og om lærernes evne til å se og støtte den enkelte eleven både sosialt og faglig. Forskerne viser til internasjonale undersøkelser som finner klare sammenhenger mellom kompetanse i relasjonell klasseledelse og undervisningens kvalitet (Nordahl et al., 2011)

Et godt læringsmiljø forutsetter, i følge Hattie, en støttende lærer, strukturert undervisning, tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til elevenes egeninnsats og deltagelse som er tilpasset både klassens og den enkeltes forutsetninger og behov (Hattie, 2012).

Lignende funn presenteres i studien ” Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer” (2009). Her viser forskerne til en klar sammenheng mellom økt læring hos elevene, gode lærer- elev- relasjoner og en undervisningspraksis som er preget av variasjon, struktur og åpenhet (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009). Undersøkelsen viser også at disse faktorene bidrar til en bedre tilpasset undervisning for alle elever, som best lar seg gjennomføre innenfor rammen av felles undervisning i et felles læringsmiljø.

### 3 Forskningsmetode og empirigrunnlag

I dette kapitlet blir det gjort rede for valg av metode, og begrunnet hvorfor denne best kan belyse problemstillingen. Deretter sies det noe om valg av forskningsdesign og vitenskapsteoretisk grunnlag. Videre beskrives fremgangsmåte og avveininger i prosessen med å forberede forskningsprosjektet. Utvalg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju blir belyst. Deretter kommer litt om gjennomføring av intervjuene. Avslutningsvis i kapitlet presenteres etterarbeidet, som består av transkribering og analyse av intervjumaterialet. Studiens validitet og reliabilitet blir også drøftet, samt etiske spørsmål som er aktuelle forbundet med prosjektet.

#### 3.1 Metode

Samfunnsvitenskap består av mange ulike fagdisipliner, og har et vidt spekter av metoder som kan anvendes og utgjør et felles samfunnsvitenskapelig metodegrunnlag (Grønmo, 2011; Thagaard, 2013). Hvilken metode man velger vil være avhengig av problemstillingen som søkes belyst og hvilke forskningsspørsmål som stilles.

Metodevalget er også avhengig av om man tar utgangspunkt i teori for å teste ut denne med empiri, eller om utgangspunkt for forskningen er å la egen empiri danne grunnlag for ny teori (Grønmo, 2011).

Et klart skille i samfunnsvitenskapelige studier går mellom det kvantitative og det kvalitative. Kvantitativ metode egner seg til undersøkelser der en ønsker å måle tall og bredde, og vil dermed framstå mer strukturert og kunne gi mulighet for statistisk generalisering. Kvalitative studier vil passe bedre til undersøkelser som går i dybden, har få undersøkelsesobjekt og er preget av nærhet og fleksibilitet. I kvalitative studier beveger forskeren seg mellom empiri og teori om samfunnsmessige forhold, og studiet inneholder både problemformulering og fortolkning (Grønmo, 2011).

I denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode. Begrunnelsen for å velge en slik tilnærming i denne oppgaven er ønsket om å få en dypere innsikt i hva som ligger til grunn for pedagogers forståelse og oppfatning med tanke på organisering og vurdering av «fenomenet» spesialundervisning. Videre er det et ønske å få innblikk i deres refleksjoner rundt læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte.

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervju kan defineres som en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale & Brinkman, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å få dypere innsikt i informantens egne meninger, tanker, erfaringer eller følelser. Dette kan igjen gi grunnlag for nye tanker i samtalen rundt temaet i intervjuet (Dalen, 2013). I et kvalitativt intervju er temaet i hovedsak klart på forhånd. Jeg valgte en semistrukturert intervjuform med en fleksibel intervjuguide som støtte. I en slik guide er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan eventuelt endres i løpet av samtalen. Dalen (2013) peker på fordelene med at man ikke er bundet av et fast skjema, men kan omformulere og tilpasse spørsmålene underveis. Dermed kan svarpersonen utdype og begrunne sine svar. Opplevelsesdimensjonen er sentral i en kvalitativ tilnærming. Samspillet i situasjonen som oppstår mellom intervjuer og informant er med på å skape kunnskapen som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette potensiale så jeg som gunstig og relevant å utnytte i min undersøkelse.

### **3.3 Hermeneutikk/ vitenskapsteori**

Denne oppgaven er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. I følge fenomenologisk oppfatning danner meninger og opplevelser som informanter deler i kvalitative intervju, grunnlaget for de mer abstrakte og vitenskapelige teorier om den sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2009: 49). Fenomenologiens gjenstand var først bevissthet og opplevelse, men ble senere utvidet til også å omfatte menneskets livsverden. Thagaard (2013) trekker frem at fenomenologi er et begrep innen kvalitativ forskning som peker på et ønske om å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dessuten omfatter fenomenologien en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Fenomenologiske studier utforsker den mening personer formidler og tillegger sine erfaringer av et fenomen. Det har dermed fokus på subjektive erfaringer (Thagaard, 2013: 40).

I dette studiet er fokus på spesiallærers erfaring med organisering og vurdering av spesialundervisning. Mange vet hva spesialundervisning, organisering og vurdering er som isolerte og enestående begrep. Jeg har et ønske om og muligens finne frem til noen ukjente

og nye refleksjoner rundt sammenhenger mellom begrepene, altså forsøke å finne det ukjente i det kjente. Fenomenologiske studier rettes ofte mot det som tas for gitt i en kultur, for å utdype dette nærmere (Thagaard, 2013).

Forståelse for, og fortolkning av et fenomen er i fokus ved en hermeneutisk tilnærming. Et grunnleggende prinsipp er en kontinuerlig frem- og tilbakegang mellom deler og helhet, kalt *den hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2009: 216). Et annet prinsipp er at det ikke finnes en absolutt sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter. Mening kan bare forstås i relasjon med den totale konteksten den er en del av. En aktiv og tolkende lytting er grunnleggende for denne tilnærmingens måten. Med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, blir målet i analysearbeid i kvalitative studier å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013: 41). I rollen som forsker må jeg forholde meg til en verden som allerede er fortolket av mine informanter. Dette gjelder både i det direkte møtet med informantens uttalelser og med den transskriberte teksten. Min egen forforståelse og kunnskap rundt det gjeldende fenomen vil styre fortolkninger av informantens uttalelser. I følge Thagaard (2013), kan man sette et skille mellom en «tykk» eller «tynn» beskrivelse i tolkningsarbeidet. Forskerens gjengivelse av egne observasjoner som deltaker i situasjonen er grunnlaget for en tynn beskrivelse. Den tykke fortolkningsprosessen inkluderer både informantens egne uttalelser, deres tolkninger og forskerens fortolkninger på bakgrunn av egen forforståelse (Thagaard, 2013). Jeg vurderer min tolkningsprosess til å være i tråd med en tykk fortolkning.

### **3.4 Forberedelse av undersøkelsen**

Forsknings- og studentprosjekter som inneholder personopplysninger skal meldes inn og godkjennes av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, i følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH (2006). I forkant av datainnsamlingen tok jeg derfor en grundig gjennomgang av informasjonen på NSD sine nettsider for å sjekke om det var nødvendig å søke om en offisiell godkjenning av prosjektet mitt. Jeg fylte ut et skjema for å sikre at all informasjon i prosjektet mitt ble vurdert i forhold til å innhente og behandle personopplysninger forsvarlig. Etter å ha gjort dette, ble jeg sikker på at en godkjenning ikke var påkrevd. Innsamlingen av data i dette prosjektet vil ikke inneholde noen form for personopplysninger eller informasjon som kan ledes tilbake til personer eller arbeidssted. Under intervjuene ba jeg ikke om hverken navn

på informanten eller skolen vedkommende jobbet på. Jeg har heller ikke navngitt kommunen de arbeider i. Informantene ble fortløpende gitt nummer fra 1 til 4, etter rekkefølgen jeg intervjuet dem i. I transkriberingen ble denne fullstendige anonymiseringen videreført.

Deretter startet arbeidet med å skaffe informanter. I starten vurderte jeg frem og tilbake rundt hvor mange lærere det var aktuelt å ha med i undersøkelsen. Jeg landet til slutt på at 4- 5 ville være et passende antall. Dessuten brukte jeg tid på å vurdere om jeg skulle intervju flere lærere på samme skole, eller om det var mer hensiktsmessig å finne en informant på flere ulike skoler. Jeg landet på det siste alternativet, fordi jeg vurderte at det trolig ville gi mer variasjon i refleksjoner rundt problemstillingen med informanter fra flere ulike skolekulturer.

Neste steg i prosessen tok tid. Jeg opplevde det som litt «masete» og skulle bruke av andres tid for å få skaffet meg data til oppgaven min, og var i første omgang ganske forsiktig i min fremgangsmåte. I første omgang tok jeg kontakt med en rektor som var litt kjent fra før, informerte om prosjektet mitt og spurte om hun kunne være behjelpelig med å skaffe informanter. Hun var svært velvillig, og gav meg i første omgang navn på to lærere. Dessverre svarte ingen av dem på min henvendelse da jeg kontaktet dem på mail.

Etter noen uker i «tenkeboksen» endret jeg strategi, og henvendte meg direkte til fire lærere på fire ulike skoler i en kommune. Dette var lærere som jeg hadde noe kjennskap til, enten via kommunale prosjektgrupper, kurs eller videreutdanning. Jeg visste at alle hadde erfaring med både ordinær- og spesialundervisning. Thagaard (2013:61) beskriver denne måten å finne informanter til en undersøkelse på som tilgjengelighetsutvalg. Deltakerne representerer egenskaper som er relevante for prosjektets problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren. Henvendelsene mine fikk denne gangen raskt respons. Tre av lærerne stilte opp selv, og den fjerde anbefalte en kollega. I løpet av en måned fikk jeg dermed gjennomført fire intervjuer med ulike pedagoger.

I følge Dalen (2013) og Grønmo (2011) er det anbefalt å gjennomføre et *prøveintervju* på forhånd. Dette kan gi gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerer- bør man eventuelt omformulere, ta helt vekk eller legge til spørsmål? Dessuten får man prøvd ut hvordan det tekniske utstyret fungerer, og i tillegg testet seg selv som

intervjuer (Dalen, 2013: 30). Jeg gjennomførte et prøveintervju, der en kollega som har arbeidet med spesialundervisning gjennom flere år velvillig stilte opp som intervjuobjekt. Dette satte jeg stor pris på. Jeg ønsket en intervjusituasjon som var mest mulig lik de påfølgende intervjuene i studien. Derfor var det viktig at hun oppfylte kriteriene som informant. I tillegg var det trygt og viktig for meg å vite at personen i prøveintervjuet var en jeg visste ville være både ærlig og kritisk.

Tematiseringen av spørsmål i intervjuguiden fungerte ganske bra, og gav en god struktur på samtalen. Samtidig så jeg behov for å legge til et spørsmål under et tema, og endre noe på formuleringen av et par andre spørsmål. Det var også godt å ha med en del stikkord for å utdype tema underveis. Samtalene ble tatt opp på mobiltelefon og nettbrett. Lydkvaliteten ble god på begge opptakerne, og det gav en trygghet å ha to versjoner av intervjuene. Jeg fikk en påminnelse om å være bevisst min rolle som intervjuer etter å ha hørt gjennom prøveintervjuet. Der kom min stemme litt for tydelig frem. Jeg oppfattet meg selv som litt for ivrig etter å få informanten til å snakke, ved og nærmest «legge ordene» i munnen hennes enkelte ganger.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

I følge Tjora (2012: 110) bør man gjennomføre intervjuene på steder der informantene føler seg trygge. Alle intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført på klasserom eller arbeidsrom på informantenes egen arbeidsplass. Dette ble mest hensiktsmessig, særlig med tanke på bruk av informantenes tid i en hektisk hverdag. Lærerne tilpasset intervjuet etter egen timeplan, og de fleste ble gjennomført rett etter undervisningstiden var over.

Jeg videreførte bruk av lydinnspillingsprogram på nettbrett og mobil under alle intervjuene, siden dette viste seg å fungere godt under prøveintervjuet. Opptaksenhetene var små og diskre, og ingen syntes å være påvirket av at de lå på bordet. Jeg hadde i tillegg planer om å ta utfyllende notater underveis, for å kvalitetssikre informasjonen som kom frem. Dette anbefales blant annet av Dalen (2013), som fremhever at man gjennom notering sikrer data som kan være hensiktsmessig å bruke i det videre analysearbeidet. Dette klarte jeg ikke å få til, trolig fordi det ble utfordring nok for meg å holde oppmerksomheten på intervjuguide, informant og det hun fortalte. En mulig grunn kan være at jeg er uerfaren som forsker, og lite vant med intervjusituasjoner. Imidlertid brukte

jeg tid umiddelbart etter intervjuene på å notere ned tanker, spørsmål og mulige funn som jeg husket der og da. På denne måten kan man si at en form for tidlig analyse fant sted.

Som nevnt i forrige delkapittel, oppfattet jeg meg selv som for kjapp til å ta ordet selv når det ble korte pauser under prøveintervjuet.. Dette gjentok seg til en viss grad under første ordentlige intervju. Ved senere intervjuer prøvde jeg å gi informantene mer tid, og ikke være for pågående dersom det ble korte pauser i samtalen. Pausene ga mer ro over situasjonen, og samtalen kom alltid i gang igjen etter at informantene hadde tatt små tenkepauser.

Etter at selve intervjuet var avsluttet, slo jeg av lydopptakerne og spurte informantene om hvordan de opplevde situasjonen. De ga uttrykk for at det hadde vært interessant å forberede seg til, og å gjennomføre intervjusamtalen. To informanter opplevde at det førte til refleksjoner og bevisstgjøring rundt egen praksis. En av dem uttrykte seg slik: « *Det var lærerikt og nyttig for meg også dette, og sette meg ned å tenke: gjør jeg noe av dette da? Selvfølgelig gjør jeg det, men vi diskuterer og setter sjelden ord på pedagogikken*».

### **3.6 Transkribering og analyse**

Intervjuene ble transkribert ganske raskt etter at de var gjennomført. Det føltes motiverende og transskribere noe som var «ferskt» og nettopp opplevd. Jeg mener at det var lettere å gjenskape intervjuet til tekst når man husker stemningen og eventuelle spesielle hendelser underveis. Det finnes ikke objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og derfor anbefales det å gjøre transkribering ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Hva som er mest hensiktsmessig er ikke like lett å se for seg, så derfor skrev jeg ned hvert enkelt ord som ble sagt. Lydopptakene var svært verdifulle i dette arbeidet. Prosessen med transkribering tok tid, og det var nyttig å kunne spole seg tilbake og lytte til deler av intervjuene gjentatte ganger. Pauser, nøling, latter, ansiktsuttrykk og mimikk jeg husket som relevant og interessant ble også notert ned. Generelt var informantene raske og flinke til å ordlegge seg. Der de i noen tilfeller lette etter ord, markerte jeg med ... eh (pause)... eller ....(latter) i notatene. Informantene ble også konsekvent omtalt som «pedagogen» eller «hun» i transkriberingsnotatene.

Jeg erfarte at den tidkrevende og egenhendige transkriberingen av intervjuene ga meg et bredere spekter av momenter og tolkningsmuligheter som jeg kunne følge opp i den videre



analysen. Etter å ha jobbet med transkribering over en lengre tidsperiode, endret jeg fokus til å ha den nedskrevne dialogen som utgangspunkt for videre analysearbeid.

Imidlertid ble overgangen til analysen ganske stor, etter å ha fullført transkribering av lydopptakene. Min analyse består av to deler. Først en deskriptiv del som beskriver empirien, og deretter en tolkningsdel der jeg drøfter og reflekterer rundt mine funn med teorien som bakteppe. Mange spørsmål dukket opp, og jeg var i første omgang usikker på fremgangsmåte for å skape en god sammenheng i og mellom disse to delene av analysen. Først og fremst var jeg ganske bundet av rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, og syntes det var vanskelig å tenke et annet «system» eller rekkefølge å behandle funn etter. Tjora (2012:178) anbefaler i første omgang å se etter hva som umiddelbart er interessant i materialet samtidig som man ser etter hva som er mest typisk fra intervjusituasjonen. Med utgangspunkt i dette valgte jeg å starte prosessen med å notere ned uttalelser og korte fortellinger som jeg opplevde nyttige og interessante, etter hvert som jeg leste de transskriberte intervjuene. I dette arbeidet forsøkte jeg først å ikke være så opptatt av tematisert rekkefølge, men gikk raskt tilbake til å følge strukturen i intervjuguiden. Dette ga mer sammenheng i analysen, etter min mening, å bruke en fast struktur som utgangspunkt.

Proessen gikk nå fra å være beskrivende til fortolkende. Med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv søkte jeg å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013). Dette kan kalles en analytisk prosess, der jeg prøvde å gjengi informantenes uttalelser, deres tolkninger og mine egne fortolkninger i denne prosessen, i tråd med det Thagaard (2013) beskriver som en «tykk» beskrivelse i tolkningsarbeidet.

Neste trinn i analyseprosessen ble en refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler det var naturlig å trekke inn. I forkant av intervjuprosessen hadde jeg samlet og skrevet ned en god del teori med den hensikt å belyse empirien. Ganske raskt oppdaget jeg et behov for å tenke nytt rundt deler av teoriomfanget. Gjennom arbeidet med å systematisere funn, for deretter å gå løs på analyse, opplevde jeg et behov for å skrive om på deler av teorikapitlet. Enkelte nye perspektiver ble trukket inn, og andre deler ble vurdert som uaktuelle. Det ble en prosess med justeringer av teoriomfang, og arbeid med analyse og drøfting parallelt. I intervjumaterialet lette jeg etter uttalelser som gikk igjen, samtidig som jeg merket meg om det var informasjon som var spesiell eller overraskende. Analyseprosessen skal gi de

konkrete ytringene teoritilknytning. Dette skjer ved tolkning av ytringene, som deretter settes inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2013: 60).

### 3.7 Validitet

Validitet eller gyldighet er et begrep som sier noe om datamaterialets gyldighet sett i sammenheng med problemstillingene som skal belyses. Sagt på en annen måte: Gir svarene vi finner i vår forskning faktisk svar på de spørsmål vi stiller? Det er viktig å være åpen rundt hvordan man gjennomfører forskningen, blant annet ved å redegjøre grundig for valg av metode og teoretiske innspill til analysen (Tjora, 2012).

Validitetsbegrepet er komplekst, og det er ikke noen enkle kriterier for hva som betraktes som tilfredsstillende validitet. Den viktigste fremgangsmåten er å foreta systematiske drøftinger og refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen, av både undersøkelsesopplegget, datainnsamling og datagrunnlaget (Grønmo, 2011: 237).

Vurdering av validitet handler om å finne ut om undersøkelsen undersøker det den var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009) Jeg har under hele forskningsprosessen søkt mot å være bevisst på at den virkeligheten jeg har undersøkt og de svarene som har kommet frem, er i tråd med oppgavens problemstilling. Det skal være en klar sammenheng mellom undersøkelsens problemstilling og teorigrunnlag. Mine tolkninger av datamaterialet er forankret i oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning innenfor samme tema. Dette er viktig for å kvalitetssikre forskningsoppleggets grunnleggende gyldighet (Tjora, 2012; Thagaard, 2013).

I litteratur om dette emnet er det vanlig å dele validitet i to former: *intern* og *ekstern* validitet. (Grønmo, 2011:233; Thagaard, 2013: 205,) Intern validitet er knyttet til om resultatene i studien oppfattes som riktige. Man kan stille spørsmål ved om man har fått tak i riktige kilder, og i hvilken grad disse har gitt riktig informasjon for å finne ut dette (ibid). Sett i sammenheng med mitt prosjekt, mener jeg at den indre validitetens styrke ligger i informantenes nærhet og kjennskap til organisering og vurdering av spesialundervisningen. Alle pedagogene som stilte som informanter er i kontakt med praksisfeltet daglig, og de kjenner til både utfordringer og muligheter knyttet til problemstillingen. Alle informantene har dessuten mange års erfaring med arbeid i skolen, og har god kjennskap til systemer og rammer i skoleverket.

Ekstern validitet kan knyttes hvordan de forståelsene man har utviklet innenfor en undersøkelse også kan være gyldige eller relevante utover studien (Thagaard, 2013). Begrepet overførbarhet kan benyttes i samsvar med denne forståelsen av ekstern validitet. Resultater og tolkninger som er utviklet innenfor et prosjekt, kan argumenteres for å ha gyldighet i andre sammenhenger. I min forskningsstudie har ikke dette vært et mål i seg selv. Jeg vil anta at omfanget er for lite til å ha noen ytre validitet.

Derimot kan enkelte av mine funn støtte opp om tidligere utført forskning og konklusjoner fremmet der i større eller mindre grad. Man kan argumentere for validitet ved å sammenligne resultater fra egen undersøkelse med resultatene fra andre undersøkelser. Validiteten anses som styrket når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2013: 208, Tjora, 2012: 207).

### **3.8 Reliabilitet**

Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet. Imidlertid påpeker enkelte at det bør benyttes andre begreper og en annen terminologi enn i kvantitative studier (Dalen, 2013: 93). Validitetsdrøftinger er oftest den mest sentrale tilnærmingen til å beskrive kvalitet i et forskningsprosjekt. Reliabilitet, eller troverdighet anses av mange som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Begrepet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat, ved å anvende samme metode for undersøkelsen. (ibid). Imidlertid kan en kritisk gjennomgang av og nøyaktig beskrivelse av fremgangsmåten i et kvalitativt prosjekt si noe om forskningens troverdighet. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre grundig for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013: 202). Jeg har vært opptatt av og ikke misbruke informantenes uttalelser, hverken under transkriberingen eller videre i analysen og tolkningsarbeidet. Likevel vil det med stor sannsynlighet virke inn på tolkningen av empirien at jeg selv er en del av miljøet som forskes på. Dette kan videre representere mulige feilkilder. Gjennom hele prosessen har jeg også vært klar over at min nærhet til informantene kan være til hinder for datamaterialets troverdighet.

### 3.9 Etiske betraktninger

Begrepet forskningsetikk kan forklares som grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2013: 451). Denne masteroppgaven er et studentarbeid som kommer inn under forskningsbegrepet, og dermed omfattes av «forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (NESH, 2006).

Etiske regler skal i følge Kvale og Brinkmann (2009) oppfattes kontekstuekt, og de peker på at ingen etiske regler eller prinsipper fungerer i kraft av seg selv. Det er likevel noen områder som tradisjonelt omfattes av etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet eller fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009: 86).

Informert samtykke betyr i første omgang at deltakerne orienteres om hva deltakelse innebærer for dem. De bør få informasjon om undersøkelsens hensikt, og likedan eventuelle ulemper og fordeler (Thagaard, 2013:26). Det er deretter viktig å presisere at de til enhver tid har mulighet til å trekke seg uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (NESH, 2006:13).

Informantene i denne oppgaven fikk tilsendt skriftlig informasjon om studiens hensikt via mail i god tid før intervjuene. De fikk også vite hvilke tema som ville være sentrale i intervjuet, og hva jeg skulle bruke informasjonen til som de ga. Videre opplyste jeg om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og presiserte likedan at ingen enkeltpersoner eller skoler ville kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

Forskeren må være omhyggelig med å behandle informasjon på en slik måte at informantens identitet forblir skjult, dette er sentralt i grunnprinsippet som gjelder konfidensialitet (Thagaard, 2013:28). Private data som identifiserer deltakerne skal ikke avsløres (Kvale & Brinkmann 2009: 91). I dette prosjektet ble det ikke samlet inn private eller personlige opplysninger. Fire lærere fra fire ulike skoler ble valgt som informanter, og selv om skolene ligger i samme kommune mener jeg gjenkjennelsesmuligheten er minimal. Det foreligger heller ikke fyldige beskrivelser av skole, informant eller elever i dokumentet.

I følge Thagaard (2013) bør en forsker også tenke gjennom mulige konsekvenser som en kvalitativ undersøkelse kan ha for deltakerne. Et etisk ansvar innebærer å beskytte informantens integritet ved å søke å unngå at forskningen medfører negative

konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013). Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser, både for de som deltar i undersøkelsen og likedan den større gruppen de representerer. Åpenhet og intimitet kjennetegner mye kvalitativ forskning, og enkelte ganger gir informantene informasjon som man vanligvis ikke ville ha gitt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig å være bevisst på den nære og intime kontakten som kan oppstå mellom de to partene i en intervjusamtale, og søke å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse. Dalen (2013: 21) peker på at det er vanskelig, men viktig å trekke grensen «...*mellom hva som bør formidles, hva som må formidles, og hva som kan gjemmes i forskerens hjerte eller i skrivebordsskuffen*».

Jeg opplevde informantene som åpne og svært villige til å dele av sine erfaringer og tanker rundt temaene i intervjuet. Dette ga meg et variert og rikt materiale som utgangspunkt for analysen. Imidlertid har jeg under hele prosessen sortert og vurdert informasjon ut fra hva som var formålstjenlig for oppgaven. Dette mener jeg ikke har gått ut over deltakernes integritet. Intervjuguiden inneholder heller ingen spørsmål av terapeutisk eller privat karakter, så faren for etisk krenkelse anses som liten.

Det reiser seg flere spørsmål i kvalitativ forskning som er basert på tett kontakt mellom forsker og informant. Kontakten mellom forsker og informantene vil kunne virke inn på resultatene av et forskningsprosjekt (Tjora, 2012: 14) I min oppgave har jeg valgt et tema og en problemstilling der jeg helt klart vil opptre som en forsker på hjemmebane. Min forforståelse av hverdagen i skolen er farget av rundt 15 års arbeid som kontaktlærer eller faglærer på ulike skoler. Denne forforståelsen vil utvilsomt prege min forskerrolle.

Selv om jeg oppsøkte andre skoler og ikke egen arbeidsplass, er det flere utfordringer knyttet til det å være forsker på eget felt. Man står i fare for å overidentifisere seg med aktører under forskning i et fagfelt man selv er en del av, og det kan være en utfordring og opprettholde distansen. Felles erfaringer kan gjøre at forskeren ubevisst blir blendet av fellesskapet med informantene. Forskeren kan videre overse viktige nyanser som ikke samsvarer med egen erfaring, og enkelte forhold rundt problemstillingen kan bli sett som en selvfølgelighet (Thagaard, 2013). Samtidig kan personlige interesser for problemstilling og fagfelt, samt kunnskap om det som skjer være en kilde til motivasjon og inspirasjon. Det å forske på egen profesjon kan være mer fordelaktig når det gjelder å forstå informantenes virkelighet. Dessuten kan forhåndskjennskap til miljøet gjøre forskeren

bedre i stand til å forstå det som blir sagt eller skjer, og til å unngå misforståelser eller feilslutninger (Repstad, 2007: 39).

Videre er det viktig å opprettholde en god balanse mellom nærhet og distanse til informantene gjennom hele forskningsprosessen, for å unngå at meningsfellesskapet med informantene skaper metodiske vansker i tolkningsprosessen (Dalen, 2013). Jeg har søkt å være bevisst at informasjonen informantene gir kunne farge min tolkning, uten at jeg nødvendigvis var klar over dette. Filosofen Gadamer presiserer at det er viktig med forforståelse, og ser på denne som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009: 101). Min forforståelse og erfaring vil følgelig alltid være en del av mitt tolkningsgrunnlag, og kan derfor få konsekvenser for resultatene av undersøkelsen. Jeg har prøvd å ha et kritisk blikk på min egen forskerrolle, og plassere meg utenfor konteksten og ha undersøkelsens problemstilling i fokus.

## 4 Presentasjon av funn

Den transkriberte teksten som er mitt datagrunnlag i denne oppgaven, er et resultat av en samtale mellom to likeverdige parter som har erfaringer med og interesse for temaet organisering av spesialundervisning. Informasjonen jeg fikk tilgang til gjennom informantenes uttalelser avspeiler deres fortolkede erfaringer og oppfatninger.

Datamaterialet mitt bygger på fortolkede og subjektive sannheter, som deretter møter min forforståelse av temaet og det meningsaspektet jeg har tillagt teksten. Datamaterialet er derfor preget av egen forforståelse, samt kunnskap og erfaringer relatert til temaet organisering av spesialundervisning.

Presentasjonen av alle empiriske funn blir gjort med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Strukturen i materialet følger strukturen på intervjuguiden. Jeg bruker både hele og deler av sitater i teksten for å underbygge og belyse informantenes oppfatninger og forståelse av temaet for intervjuene. Sitatene kursiveres. Der jeg bruker deler av sitater som en del av teksten, settes disse i anførselstegn.

Informantene fikk snakke fritt og styre mye av forløpet i samtalen, men samtidig hadde jeg bestemte hensikter med intervjusamtalen. Informasjonsbehovet mitt la derfor føringer for samtalens forløp, og medvirker til at dialogen ble preget av et asymmetrisk maktforhold.

Kapittel 4.1. starter med en kort presentasjon av informantene. Alle omtales i hunkjønnssform, som et ledd i prosessen med å skjule informantenes identitet. Dette kan gjøres da det ikke er interessant å skille på synspunkter mellom kjønn i min undersøkelse.

### 4.1 Presentasjon av informantene

De fire informantene i denne undersøkelsen har variert ansiennitet, utdanning og erfaring med arbeid i skolen. Felles for alle er at de arbeider ved barneskoler i en middels stor kommune på Østlandet. En informant er førskolelærer i bunn, med PAPS tilleggsgutdanning som gir kvalifikasjoner til å arbeide i 1- 4- klasse. Hun har 30 års ansiennitet, og arbeider for tiden som faglærer og spesiallærer på småskoletrinnet. Neste informant er forholdsvis nyutdannet, med tre års fartstid i barneskolen. Hun er adjunkt med fordypning i norsk, og praktiserer nå som faglærer, med tilleggsansvar for enkelte timer med spesialundervisning og grunnleggende norskopplæring (GNO) på mellomtrinnet. En tredje lærer er adjunkt,

med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Hun har 16 års ansiennitet, og arbeider med IKT, spesialundervisning og enkelte andre fag på mellomtrinnet. Siste informant har 12 års ansiennitet, og er adjunkt med tilleggsutdanning i lese- og skrivevansker. Hun er faglærer i ulike fag, og her i tillegg ansvar for 5 timer spesialundervisning på småskoletrinnet.

## 4.2 Skolens organisering av spesialundervisning

Informantene blir først spurt om hvordan de forstår begrepet organisering. Alle har generelt en bred forståelse av begrepet, og mener at det omfatter valg av aktivitet og materiell, hvilke mennesker som er hvor, samt struktur og rutiner i undervisningen. En uttrykker det slik: *«Organisering er jo alt. Vi organiserer for at de skal lære».*

Informantene trekker også inn bruk av ressurser og tilrettelegging av undervisningen for best mulig utbytte som sentralt i en operasjonalisering av begrepet. I denne sammenheng kan følgende utsagn representere uttalelsene: *«Jeg tenker organisering er tilrettelegging for best mulig utnytting av ressurser, slik at elevene får det beste utbytte av undervisningen».*

### 4.2.1 Hvordan organisere?

Informantene får følgende spørsmål: «Hvordan organiseres spesialundervisningen på skolen du jobber på?» I forbindelse med dette spørsmålet ble det presisert at organisering som begrep brukes i betydningen organiseringsform (enetime, gruppetime eller støtte i klasserommet). Det kom frem at timer med spesialundervisning i hovedsak blir organisert innenfor rammen av de tre måtene nevnt over på alle fire skolene. Tre av informantene nevner i tillegg at spesialundervisning av og til organiseres i kursbolker enkelte perioder av året. Lese kurs og begreps kurs blir nevnt.

Informantene blir deretter spurt om det er felles føringer eller rutiner på skolen for hvordan spesialundervisning skal organiseres. Ingen kjenner til at det eksisterer noen felles rutiner. De gir uttrykk for at det stort sett opp til den enkelte lærer eller det enkelte trinn «å få det til å gå opp». En informant sier det slik: *«Nei, rutiner tror jeg egentlig ikke vi har. I hvert fall ikke som jeg har fått med meg. Den som får jobben med spesialundervisning må nok finne den beste måten å gjøre det på, tilpasset eleven sitt behov og utfra rammene som finnes på skolen».* En annen uttrykker et tydelig ønske om hjelp i arbeidet med



organisering og tilrettelegging: *«Ledelsen på skolen påvirker ikke så mye på organiseringa. Jeg er ensom på planeten, ingen hjelp eller føringer å få».*

En informant trekker imidlertid frem at hun opplever at de så langt som mulig har et samarbeid og en helhetstenkning rundt alle elevene på skolen. Hun kjenner heller ikke til at det eksisterer føringer fra ledelsen, men har følgende utsagn som støtter at hun ikke føler seg alene i arbeidet med å tenke organisering og tilrettelegging: *«Vi prøver å snu og vri og vrenge på folka vi har her, sånn at vi er tilgjengelige for de barna som trenger det mest. I spesialundervisning brukes en kombinasjon av ene-, gruppe og klasseundervisning, så langt som mulig tilpasset elever med IOP sitt behov».*

Flertallet av informantene (3 av 4) uttrykker i forbindelse med tema organisering at de ikke har kjennskap til hvordan andre lærere organiserer spesialundervisning. Følgende utsagn kan belyse dette: *«(....)... mitt inntrykk er at når det gjelder timer med paragraf 5, der det er noe spesielt, så jobbes det oftest en til en eller i gruppe. Jeg har også inntrykk av at mange synes det er vanskelig å jobbe med flere elever samtidig, der det er spesielle behov».* Videre presiserer informanten at dette er antagelser gjort ut fra korte samtaler «i forbifarten», og at de aldri har diskutert organisering på felles møter. En annen sier det slik: *«Stort sett er de vel ute på gruppe i timene sine. Men i 1. og 2. klasse tror jeg alle får støtte inne i klasserommet, det er jo overordnet å få tilhørighet til klassen».*

Informantene gir videre uttrykk for at de sakkyndige vurderingene fra PPT sjelden bidrar med konkrete føringer eller bestemmelser for hvordan spesialundervisningen skal organiseres. De viser til at valg av organiseringsformer for å kunne tilrettelegge godt for enkelteleven sjelden spesifiseres. En uttrykker dette slik: *«.....de tilrår ofte fleksible organiseringsformer. Støtte i klassen eller på liten gruppe er det vanligste, med henvisning til hva som er mest hensiktsmessig for eleven».* Der det anbefales konkrete organiseringsformer, er det ikke alltid mulig å følge opp anbefalingene. Skolens tildeling av ressurser blir pekt på som styrende. Følgende utsagn kan belyse dette: *« ....å gi støtte i klasserommet er ofte vanskelig å få til. Jeg har elever fra to ulike klasser i de fleste av mine spesialtimer. Umulig å være to steder samtidig».*

En informant kommer med et innspill som også vurderes relevant i forbindelse med hvordan spesialundervisningen blir organisert på arbeidsplassen. Hun nevner at de har rutine på at kontaktlærer ikke skal ha ansvar for spesialundervisning med egne elever.

Dette begrunnes med at kontaktlærer har sitt ansvarsområde, mens en spesiallærer har et annet. Deretter sier hun: *« Ofte blir det slik at de lærerne som mangler timer på et trinn får ansvar for spesialundervisningen. Jeg tror de tyngste elevene får spesialpedagog »*.

Informanten kjenner ikke til at skolen har et krav om at lærere som har spesialundervisning skal ha utdanning i dette. Hun tror at de mangler lærere med kompetanse innen fagområdet. I samtalen rundt dette temaet i påfølgende intervjuer, peker to av informantene på at det også forekommer bruk av ufaglært arbeidskraft i spesialundervisningen. En av dem sier det slik: *”Det at elever som trenger voksne med mest kompetanse, får de som har minst, det blir ikke bra ”*. De to andre informantene uttrykker at de tror skolen i hovedsak bruker pedagoger i spesialundervisningen, men at det ikke er garanti for at disse har spesialpedagogisk kompetanse.

Informantene blir deretter spurt om det er tilrettelagt for faste samarbeidsmøter rundt elever med IOP. Alle trekker frem halvårlige ansvarsgruppemøter, der PPT, foreldre og representanter for skolen er til stede. Denne møteformen synes de er meningsfull, og møtene gir en god oppsummering en gang i semesteret av elevens skolesituasjon. På oppfølgingsspørsmål om det eksisterer hyppigere møter, eventuelt med færre involverte, vises det til ulik praksis på de fire skolene. To informanter gir uttrykk for at det jevnlig er korte samarbeidsmøter for alle trinn der det er elever med IOP. En av dem sier det slik: *«Vi har litt mer system nå enn det har vært en stund. Nå har vi samarbeidstid i et friminutt (ca. 30 min.), en fast tid hver uke. Med assistenter og relevante lærere. Samt spesialpedagoger. Dette møtet er timeplanfestet, og ingen har inspeksjon da»*. De to andre informantene har ikke jevnlig møter rundt specialelever selv, og kjenner heller ikke til at det forekommer på egen arbeidsplass. Felles for alle informantene er at de ser behov for jevnlig, helst ukentlige møter. De som ikke har dette, ønsker møter. De som allerede har et system, nevner tid som en knapphetsfaktor og vil gjerne ha mer. Følgende utsagn kan utdype: *«..(..) ..det blir liksom aldri nok. Vi er avhengig av gule lapper og underveisprat. Særlig veiledning og samarbeid med assistent kan det bli liten tid til»*. Jeg stiller oppfølgingsspørsmål om hva som er tema på samarbeidsmøtene? Informantene viser til at det blir mye praktisk informasjon rundt uke- og timeplaner, og ikke alltid informasjon med fokus på enkeltelevne. De gir videre uttrykk for at det sjelden er tid til diskusjoner rundt sosial og faglige tilrettelegging for enkelteleven i klasserommet.

Informantene kom dessuten med uttalelser som uttrykker ulike oppfatninger av hvorvidt ledelsen på skolen er lyttende, og villige til å endre på rutiner etter ønske fra de ansatte. En informant uttrykker seg slik: *«(...)...tror at ledelsen er positiv til å dele opp samarbeidsmøter dersom det blir mange elever å snakke om. Det er alltid mulig å spørre!»*. En annen informant har motsatt erfaring: *«Jeg har tidligere prøvd å få til jevnlige møter rundt en elev, men møtte liten forståelse hos administrasjonen. Det er ikke lett! Det skal liksom først være skikkelig krise, de (adm) skjønner det først når det smeller. Hadde kanskje sluppet krisene ved jevnlige møter»*.

#### 4.2.2 Fleksibilitet og variasjon

Informantene får spørsmål om det finnes ressurser til og mulighet for fleksibel og varierende organisering, tilpasset elever med IOP sitt behov. En av dem utbryter umiddelbart: *«Nei! (kommer med en gang). Jeg mener at vi er på lovens rand hele tiden, at vi faktisk bryter loven ganske ofte. Når vi tenker at barnets beste er fokus, og vedtaket skal følges, så kan de ikke alltid være i gruppe, kanskje sammen med elever med andre vansker og behov»*.

En annen informant uttrykker seg slik: *«Sånn som det er nå, synes jeg vi har ressurser og lokaler til å få dette til. Vi kan variere og tilpasse.»* En tredje har gir uttrykk for at det er begrensede muligheter med tanke på fleksibilitet og variasjon av organiseringen. Som en følge av dette kan det være utfordringer knyttet til å møte enkeltelevens behov: *«Dessverre, ikke alltid. Igjen er det ressursene som rår. Ofte må vi nok lage grupper der vi samler 5 elever med helt ulike behov, for å prøve å gi alle litt. Mange ganger burde noen av elevene heller hatt en til en, eller støtte inne i klassen.*

Alle informantene nevner at det er ønskelig å ha enkeltelevens behov i sentrum når man velger organiseringsform, men at det ikke alltid er mulig å få til dette. To lærere uttrykker i denne forbindelse at de som oftest må gjennomføre gruppetimer med flere elever for å få vedtak til «å gå opp». De må ofte la hensynet til at flere elever med IOP skal få riktig antall timer i samsvar med vedtak gå foran behovet om å velge en organiseringsform de mener enkelteleven ville ha bedre læringsutbytte av, som for eksempel støtte inne i klassen. Videre uttrykker informantene et ønske om mer fleksibilitet til å følge opp den enkelte elev mer optimalt og dermed sikre et bedre læringsutbytte. Følgende utsagn kan være

representativt: «...Når vi tenker at barnets beste er fokus, så bør ikke eleven alltid motta spesialundervisning i gruppe sammen med barn med andre vansker og behov(...)...ikke alltid lett å få god kommunikasjon mellom de ulike elevene på gruppa, heller.».

Alle informantene har tanker om at en organisering på tvers av trinn bedre kan tilpasses enkeltelevers faglige behov, men at dette trolig ikke er optimalt for sosial tilhørighet. En uttrykker det slik: «For å oppnå målene i IOP bør det være mest mulig tilpassede grupper til enkeltelevens faglige vansker. Samtidig er det et dilemma- det kan bli urolig hvis en elev stadig må skifte gruppe, kanskje gå mellom klassen og ulike grupper og forholde seg til ulike elever, det tror jeg ikke nødvendigvis gir god læring». Videre trekkes det frem at en organisering på tvers av faste klasser og trinn nok vil føre til en del praktiske utfordringer i hverdagen. To av informantene har prøvd ut organisering på tvers av trinn. En uttrykker sin erfaring med dette slik: «... det fungerte godt å jobbe med elever i ulik alder som trengte samme type lesetrening...(....)... dessverre krasjer timene ofte med turer og andre ting som skjedde, så det ble lite kontinuitet for enkelte».

I følge to av informantene er det likevel viktig å tenke alternativt og bryte med innarbeidede rutiner, både når det gjelder ressursdisponering og organisering. En helhetlig organisert opplæring og en fleksibel bruk av kompetansen på huset, blir fremhevet som viktige tiltak for at elever med spesialundervisning skal kunne få en helhetlig opplæring tilpasset sine behov. Det handler i følge en av informantene om «å samarbeide og bruke ressursene smart(...) fleksibel bruk gjør at flest mulig lykkes i den vanlige undervisningen. Trenger ikke alltid å bruke ressursene på ta dem ut eller lage små grupper». En annen uttrykker seg slik: «Vi kan få til bedre tilpasninger, og mye bra for elevene dersom alle kan slippe opp litt, tenke samarbeid og på tvers».

#### 4.2.3 Organisering og læringsutbytte

Informantene blir først spurt om hvordan de forstår begrepet «læringsutbytte». Her trekker de blant annet frem at det omfatter hva eleven har oppnådd av økt kompetanse og mestring. Dette bør være målbart, og man bør sjekke om og hva eleven har lært før undervisningen fortsetter. Videre definerer de læringsutbytte til å omfatte både faglig og sosial læring. En presiserer: «Læringsutbytte kan være både faglig og sosialt. Ofte kan eleven hente seg inn på det sosiale, og det fører igjen ofte til økt faglig læring». Videre gir informantene uttrykk

for at enkelteleven ofte kan tilegne seg enten faglig utbytte eller sosial kompetanse gjennom å delta i undervisningen i klasserommet, eksempelvis ved å delta i et gruppearbeid eller en diskusjon, øve på turtaking i mattespill eller lignende. Informantene er klare på at enkelteleven må få utbytte av undervisningen, enten sosialt eller faglig, men helst begge deler. En utdyper det slik: *«Det kommer an på vanskene om de får best utbytte av å være i klassen eller ute på gruppe. Hvis de er på et annet nivå i kjernefag, kan det være greit å gå ut for å jobbe med noe eget for å få utbytte»*. Hvis ikke aktivitet eller lærestoff kan gi utbytte hverken faglig eller sosialt, tenker informantene at det er mest hensiktsmessig å endre på organiseringsform, innhold eller aktivitet.

Informantene blir deretter spurt om sitt syn på sammenhengen mellom organisering av undervisningen og elevens læringsutbytte. Alle gir uttrykk for at de ser en klar sammenheng, og følgende utsagn kan representere meningene deres: *«Ja, helt klart en sammenheng! Tenker ikke at det er en type organisering som er best uansett- her må man se an elevens forutsetninger og behov»*. Videre utdyper flertallet at skolens rammer og ressurser i ganske stor grad styrer organiseringsvalgene. De synes ikke alltid at ressursene gir mulighet for å organisere med tanke på å oppnå best mulig læringsutbytte. Timeplaner til ansatte, klasser og enkeltelever skal samkjøres, og i denne prosessen kan den optimale organiseringsform ofte låse seg eller umuliggjøres. En informant uttrykker seg slik: *«Løpet er litt kjørt når timeplanene er lagt. Valgene rundt organiseringsformer begrenses ofte da»*

Samtidig ser informantene optimistisk på seg selv og sine kolleger som menneskelige ressurser som kan skape god sammenheng. En uttrykker dette slik: *«Det er den gode pedagogen som må skape sammenheng mellom organisering og læringsutbytte»*. To av informantene trekker i denne sammenheng inn spesialpedagogisk kompetanse som viktig i arbeidet med å organisere undervisningen for elever med IOP. En av dem sier det slik: *”Det handler om å få ressurser og kompetanse. Eleven blir på en måte bedre sikret dersom en lærer med god kompetanse får ansvaret”*. Hun ser spesialpedagogisk kompetanse som en forutsetning for å sikre at elever med IOP får en individuelt tilrettelagt opplæring, som igjen kan gi et læringsutbytte: *”...for det handler ikke om å gjøre mer av det samme”*. En annen støtter opp under dette: *”Vi trenger voksne som ser elevenes behov, og som kan tilrettelegge opplæringen ut fra disse behovene. Det er ikke noe poeng i bare å sette inn folk, de må vite hva behovet er”*.

#### 4.2.4 Oppsummering

Informantene i denne undersøkelsen har et bredt syn på begrepet organisering. De gir uttrykk for at spesialundervisning som oftest varierer mellom tre organiseringsformer; enetimer, gruppetimer eller støtte i klassen (en ekstra voksen i klasserommet). Ingen kjenner til at det finnes føringer eller faste rutiner for hvordan spesialundervisningen skal organiseres på deres arbeidsplass. De har dessuten lite kunnskap om hvordan andre lærere organiserer disse timene. En av fire uttrykker at hun synes de får til en god helhetstenkning rundt undervisningen for alle elever.

To av fire informanter har faste ukentlige møter rundt enkeltelevne med IOP satt i system. Alle vektlegger at de ønsker mer tid til samarbeid, og ser et godt samarbeid som essensielt for å tilrettelegge helhetlig for elever med IOP. Majoriteten av informantene (3 av 4) uttrykker at de kjenner seg «tvunget» til bestemte organiseringsformer avhengig av timeplan og personressurser. De ønsker større mulighet til fleksibilitet og helhetstenkning for å kunne tilrettelegge bedre for den enkelte elev. Informantene ser også sammenheng mellom læringsutbytte og organiseringsform, og trekker frem at muligheten til å variere undervisningsform etter behov vil gi enkeltelever det beste utbytte. De vektlegger at en god pedagog kan skape sammenheng mellom læringsutbytte og organiseringsform. I denne sammenheng trekkes pedagogens spesialpedagogiske kompetanse inn som en viktig faktor.

### 4.3 Metoder og rutiner for vurdering av elevenes læringsutbytte

I teorigrunnlaget vises det til føringer for vurdering av læringsutbytte fra ulike styrende dokumenter. I dette delkapitlet beskrives funn som belyser hvordan informantene gjennomfører vurdering i sin praksis.

#### 4.3.1 Vurdering i spesialundervisningen

Informantene blir spurt om skolen har faste rutiner eller føringer for oppfølging av læringsutbyttet til enkeltelever med IOP. På hvilke måter vurderer de hva elevene lærer?

Her presiserer alle at evaluering av IOP er den eneste vurderingsformen i spesialundervisning som er satt i system. For inntil to år siden var rutinen at en IOP skulle evalueres skriftlig to ganger i året, mens det nå er krav om en skriftlig rapport kun ved skoleårets slutt. I denne sammenheng har to av informantene klare meninger om at fjerning

av halvårsrapport til jul er uheldig. En formulerer det slik: *«Ellers synes jeg jo det har gått litt nedover når man tar vekk halvårsvurderingen av IOP, nå skal det bare evalueres til sommeren. Det synes jeg er helt håpløst. Det er viktig å evaluere målene for barn med spesialundervisning, viktigere enn for andre barn»*. En annen informant følger opp: *«Jeg synes det er helt essensielt at IOP evalueres på en ordentlig måte, det er veldig viktig å sette av tid til dette. I den sammenheng må jeg også bare si at det er uheldig at halvårsrapporten er borte!»*

Alle informantene vektlegger at det er viktig å ha et godt system rundt evaluering av målene i enkeltelevens individuelle opplæringsplan. De er samstemte i at spesialundervisning bør vurderes hyppigere og mer systematisk enn i en sluttrapport til sommeren. Ingen kjenner til nye rutiner eller metoder for vurdering av spesialundervisning som skal erstatte halvårsrapport før jul. Følgende utsagn er her representativt: *«Det er smårutiner for underveisvurdering av mål i IOP jeg synes mangler. Vi har bare et overordna, helhetlig krav i sluttrapporten, det er for lite»*.

Deretter blir informantene spurt om hvem som har ansvar for å evaluere IOP. Samarbeid med kontaktlærer blir nevnt av samtlige. Flertallet (3 av 4) har praktisert, og praktiserer, at eleven er med på evalueringsarbeidet, dersom eleven har forutsetninger for det: - *«Jeg synes det er viktig at eleven tas med på evaluering av IOP. (...) Når de kommer på mellomtrinnet har mange barn tanker om hvordan de lærer best, og bør bli hørt. Elevene har talerett, og bør tas med på både evaluering og planlegging.*

Informantene er kjent med kravet om at all undervisning, også spesialundervisning, skal vurderes jevnlig. Ingen av dem opplever midlertid at de har noen krav eller bestemmelser for hvordan de skal følge opp og vurdere spesialundervisningen utover en sluttrapport av IOP før sommerferien. Informantene uttrykker videre at vurdering er for mye opp til den enkelte lærer. Det er følgelig mulig og «unngå» å vurdere underveis. Flertallet (3 av 4) ønsker mer felles system og kontroll. De mener det er sikrer elevene en bedre undervisning. Det har ikke vært samarbeid, informasjon eller felles diskusjon rundt vurderingsrutiner på arbeidsplassene deres. Alle tre gir uttrykk for at de har utviklet egne systemer for jevnlig vurdering. Samtidig er informantene usikre på hvordan andre lærere vurderer, og følgende utsagn kan være representative her: *«....Noen tror jeg er gode på å vurdere kontinuerlig, mens andre nok venter til årets slutt»*. – *«..Men igjen, jeg tenker at vurdering underveis er opp til den enkelte lærer»*.

En informant sier imidlertid at hun oppfatter systemene for jevnlig vurdering av spesialundervisning som tilfredsstillende. Dette begrunnes med at de har vurdering for læring som satsningsområde der hun jobber, og derfor jobber jevnlig med undervisvurdering i alle klasser. Denne vurderingsformen omfatter også timer med spesialundervisning, og informanten gir uttrykk for at hun synes dette fungerer bra: « *Vi jobber mye med vurdering, og sjekker hyppig at eleven forstår og har lært noe*».

#### 4.3.2 Vurdering i ordinær undervisning.

Informantene blir spurt om skolen har rutiner for oppfølging av alle elevers læringsutbytte, altså vurderingsformer som er i bruk i ordinær undervisning. Alle trekker frem at skolene har årlige kartleggingsprøver i basisfagene norsk og matte på hvert trinn. Nasjonale prøver er også et verktøy skolene bruker for å evaluere elevenes faglige utbytte. Elever med IOP deltar i disse prøvene dersom de har forutsetninger for å mestre innholdet. Dette vurderes fortløpende av kontaktlærer i samarbeid med spesiallærer. Flertallet av informantene (3 av 4) nevner at de tror det gjennomføres jevnlig små målprøver i basisfagene, som oftest hver fredag: En sier det slik: «...*Jeg tror alle klasser har jevnlig, som regel hver fredag, målprøver i basisfagene*». En annen informant følger opp: «...*nå er det vel mer jevnlig vurdering i skolen generelt, for alle elever*». Samtidig trekker hun frem at systemet for ukentlig vurdering ikke er et krav til hver enkelt lærer: «*Vi har ingen føringer for hvor hyppig vi skal vurdere*».

En informant presiserer igjen at jevnlig undervisvurdering er satt i system på hennes arbeidsplass: «...*læreren snakker med hver og en mens de jobber...sjekker om de har forstått, og veileder videre*». Undervisvurdering er et av flere satsningsområder på skolen der hun jobber, og personalet har i samarbeid utviklet rutiner og planer for hvordan vurderingen skal foregå. Hun sidestiller vurdering i spesialundervisning med vurdering i ordinær opplæring, og mener at de samme metodene kan anvendes begge steder. Dialog, muntlige tester og tilpassede skriftlige prøver er metoder hun anvender.

Jeg stiller oppfølgingsspørsmål til de resterende informantene, og ber dem beskrive om de ser et skille mellom vurdering i spesialundervisning og vurdering i ordinær undervisning. I den forbindelse opplyses det om at mål i enkeltelevens IOP ikke alltid blir trukket inn i det jevnlig vurderingsarbeidet. En uttrykker dette slik: «...*det enkleste å gjennomføre i*



*hverdagen er å vurdere eleven ut fra klassens læringsmål, jeg tilpasser disse. Av og til er det sammenheng med målene i elevens IOP». En annen informant følger opp: ...«ikke alltid naturlig for meg å trekke inn målene fra IOP i den ukentlige oppfølgingen. Skulle sikkert vært flinkere til dette».*

#### 4.3.3 Oppsummering

Flertallet av informantene i denne undersøkelsen (3 av 4) trekker frem spesialpedagogisk rapport som det eneste kravet de har til vurdering i spesialundervisningen. Rapporten er en sluttevaluering av enkeltelevens IOP. De kjenner ikke til andre føringer eller krav til vurdering underveis, og vet heller ikke hvordan andre pedagoger gjennomfører dette.

I ordinær undervisning vurderes ofte faglig måloppnåelse med ukentlige målprøver. Flertallet av informantene finner det ikke alltid naturlig eller har mulighet til å trekke enkeltelevens mål fra IOP inn i disse prøvene, og synes derfor at jevnlig vurdering av måloppnåelse i spesialundervisning kan komme litt på siden av eller i tillegg til vurdering i ordinær opplæring.

### 4.4 Læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte

I teorigrunnlaget vises det til at et godt læringsutbytte kan ses i sammenheng med forhold i elevens læringsmiljø. Dette kapitlet fokuserer på hvilke forhold i læringsmiljøet informantene ser som viktige forutsetninger for realisering av et godt læringsutbytte, spesielt med tanke på enkeltelever med IOP.

#### 4.4.1 Viktige forhold i læringsmiljøet

Informantene i undersøkelsen blir spurt om å ta utgangspunkt i egen erfaring og praksis, for så å beskrive hvilke forhold i læringsmiljøet de ser på som viktige forutsetninger for å oppnå et godt læringsutbytte. De blir videre bedt om å presisere faktorer de finner særlig sentrale med tanke på elever som mottar spesialundervisning.

Alle legger vekt på at et læringsmiljø omfatter flere ulike faktorer, og at et læringsmiljø oppsummert skal ivareta og gi utfordringer til alle elever både sosialt og faglig. Gode relasjoner lærer- elev og elev- elev blir nevnt som sentralt av alle informantene. Følgende

utsagn kan være representativt: *«Gode relasjoner må ligge i bunn! Både lærer- elev og elev- elev. Ingen læring uten relasjoner».*

Videre blir rutiner i klasserommet og enkle, tydelige beskjeder fra læreren som styrer undervisningen trukket frem som viktige faktorer i et godt læringsmiljø. Alle informantene presiserer også at varierte og tilpassede arbeidsmåter må finne sted. En informant uttrykker seg slik: *«Jeg mener at det aller viktigste er tydelige læringsmål og variasjon i undervisningen, samme hva slags elever eller alder det er snakk om. Når dette ligger i bunn, så faller andre ting på plass også».*

Informantene legger også vekt på at det er viktig med kontinuerlig holdningsarbeid og arbeid med forventninger for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø. Trivsel og læring går hånd i hånd.

Videre blir informantene spurt om det er bestemte forhold som de tenker er spesielt viktig for å skape et læringsmiljø som ivaretar både faglig og sosial læring for elever med IOP? Her trekkes det igjen frem variasjon og bredde i valg av undervisningsmetoder. Et godt læringsmiljø for enkeltelever med IOP kan forutsette og kreve enkelte individuelle tilpasninger i undervisningen. Dette er ikke alltid like enkelt å få til, i følge flertallet av informantene. En uttrykker seg slik i denne sammenheng: *«...tilbake til det jeg sa om liten tid til samarbeid, det er ikke like enkelt å få tilpasset optimalt for enkelteleven i klasserommet. Kontaktlærer har mange hensyn å ta».* Informantene understreker at det er viktig at alle har tilhørighet og føler seg akseptert. Læringsmiljøet bør gi hver enkelt elev mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt ut fra egne premisser og forutsetninger.

Trygghet er dessuten en ekstra viktig faktor i læringsmiljøet for elever som mottar spesialundervisning, i følge informantene. Trygghet utvikles der det ligger gode relasjoner lærer- elev i bunn. Følgende utsagn er representativt: *«Læringsmiljø går jo mye på trygghet. Elevene må være trygge, de kan ikke lære når de er utrygge. Vi må skape relasjoner som gir trygghet».* En god relasjon til de voksne er ekstra viktig når du er spesialelev. En informant presiserer at: *«Elevene trenger å vite at de kan snakke med oss, både med kontaktlærer og spesialpedagog. Og de må vite at vi voksne snakker sammen».* Det trekkes også frem at enkeltelevne oftere kan bli utrygge i læringssituasjoner med vikar som de ikke har en relasjon til.

#### 4.4.2 Læringsmiljø og ressursbruk

Informantene blir deretter spurt om hvordan de opplever at skolens ressurser blir utnyttet i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Alle sier at det jobbes med å skape et godt læringsmiljø på skolene. Samtidig gir tre av fire uttrykk for at det sjelden blir tid til at lærerkollegiet i samarbeid med ledelsen får diskutert seg skikkelig ferdig med ulike tema knyttet til utvikling av gode læringsmiljø. En setter ord på dette slik: *«Det jobbes med læringsmiljø, men ikke optimalt. Det går litt for sakte for meg, da! Det er mye som skal diskuteres, en stor masse, altså mange lærere, som skal flyttes på. Mange tanker som skal luftes. Ting tar tid!»* Det kan i følge informantene være en utfordring å ta avgjørelser som fører til enighet om felles tiltak, som deretter skal iverksettes ute i de ulike klasserom. En informant uttrykker seg slik for å beskrive hvordan hverdagen i klasserommet ikke alltid har sammenheng med avgjørelser og vedtak gjort i lærerkollegiet: *«...I hverdagen handler det jo om hvordan ting fungerer på teamet, hva alle der vil og ikke vil. Så man kan snakke stort og flott på personalmøter, det er ikke sikkert at det fungerer slik i hverdagen likevel.»*

Informantene nevner også at det er variasjon i hvor godt de synes skolens ressurser blir utnyttet i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljø. Ressurser defineres her som ansatte, tid og materiell. Flertallet (3 av 4) tenker at ressursdisponeringen ikke er optimal. I denne sammenheng kan følgende utsagn være representative: *«...men om ressursene blir utnyttet på best mulig måte i arbeidet med gode læringsmiljø er jeg usikker på. Det blir litt sånn det blir bare, at man gjør det beste ut av egen situasjon og prøver å følge opp elever og egen jobb på best mulig måte»*. En annen informant følger opp med å si: *«Vi kan få til bedre tilpasninger, og mye bra for læringsmiljøet dersom alle kan slippe opp litt, tenke samarbeid og på tvers»*. Felles for flertallet av informantene er en oppfatning av at det er ulikt hvordan avgjørelser tatt i fellesskap på skolen, følges opp i skolehverdagen. De trekker frem at det, etter deres oppfatning, varierer om og hvordan den enkelte pedagog følger opp felles avgjørelser og iverksetter gode tiltak. En sier det slik: *«En ting er å snakke om det, noe annet er å gjennomføre det. Det er jo ulikt hvordan vi pedagoger følger opp i hverdagen det vi har snakket om på møter»*.

En informant gir imidlertid uttrykk for at hun er fornøyd med samarbeidet rundt å utvikle gode læringsmiljø på egen skole. Hun forteller at ledelsen og lærerne drøfter på planleggingsdagene hva de skal ha fokus på i løpet av skoleåret. – *«Vi kan jo ikke få alt,*

*må gi og ta.(.....),....vi er opptatt av å hjelpe og støtte hverandre og finne gode løsninger for et godt læringsmiljø».*

#### 4.4.3 Oppsummering

Et godt læringsmiljø omfatter summen av faglige og sosiale forhold i undervisningen, i følge informantene i denne undersøkelsen. De vektlegger at et godt læringsmiljø er viktig for å gi læringsutbytte, både faglig og sosialt. Flere faktorer blir trukket frem som spesielt viktige for elever med behov for spesialundervisning: en god relasjon til læreren, trygghet og kontinuerlig holdningsskapende arbeid. Variasjon og bredde i undervisningsmetoder blir også nevnt som viktig for å sikre enkelteleven med spesielle behov et godt læringsutbytte. Flertallet av informantene (3 av 4) er usikre på om skolens ressurser blir utnyttet godt nok i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljø. De peker på at diskusjoner ikke alltid blir avsluttet ved at kollegiet enes om felles tiltak. Når det fattes beslutninger, så blir disse i varierende grad fulgt opp av den enkelte lærer og det enkelte lærerteam.

## 5 Drøfting og refleksjon

I dette kapitlet vil jeg reflektere rundt og drøfte mine empiriske funn opp mot teorigrunnlaget i oppgaven. Forskningsspørsmålene er utgangspunkt for drøftingen. Tolkningsprosessen bygger på informantenes uttalelser i møte med min forforståelse. Mine erfaringer, oppfatninger og teoretiske plattform utgjør min forforståelse, både i det direkte møte med informantenes uttalelser og i møte med den transkriberte teksten. Videre analyse og drøftingsprosess samsvarer med en fortolkningsprosess som Thagaard (2013) beskriver som en ”tykk” fortolkning (jfr. metodekapittel 4 i oppgaven).

Kapitlet er bygd opp med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, som er:

1. Hvordan organiseres spesialundervisningen med tanke på å oppnå best mulig læringsutbytte?
2. Hvordan vurderes enkeltelevens læringsutbytte?
3. Hvilke forhold i læringsmiljøet ser lærerne som viktige forutsetninger for et godt læringsutbytte for elever med IOP?

Enkelte funn kan være relevante for å belyse flere forskningsspørsmål, og kan da bli referert til flere ganger. Det første kapitlet i drøftingsdelen fremstår som et mer omfattende kapittel, som er større enn de følgende. Dette har sammenheng med at belysing og drøfting av forskningsspørsmål 1 på mange måter kan ses som hovedtema i oppgaven, sett i sammenheng med problemstillingen. Følgelig har dette delkapitlet fått et noe større omfang enn de påfølgende kapitler.

### 5.1 Skolens organisering av spesialundervisningen

I dette delkapitlet drøfter jeg funn fra intervjuene opp mot teori som kan belyse forskningsspørsmål 1: *Hvordan organiseres spesialundervisningen med tanke på å oppnå best mulig læringsutbytte?* Mine funn blir blant annet drøftet i lys av det kategoriske og relasjonelle syn på spesialundervisning (Nordahl, 2013a; Kostøl, 2013). Informantenes beskrivelse av organisering i praksis vil dessuten bli belyst av blant annet sosiokulturelle læringsteorier (Dysthe, 2001; Dysthe 2007; Säljö, 2012).

Som nevnt i funndelen, har informantene en bred forståelse av begrepet organisering. De trekker inn at organisering omfatter lærestoff, arbeidsmåter, hvilke mennesker som er hvor, struktur på og rutiner i undervisningssituasjonen. I den videre drøftingen vil imidlertid bruken av begrepet organisering omfatte en beskrivelse av hvordan timer med spesialundervisning blir organisert (ene- gruppe eller klasses timer). Disse tre organiseringsformene var aktuelle og aktivt i bruk på skolene i denne undersøkelsen.

### 5.1.1 Hvordan organisere?

I teoridelen vises det til Opplæringsloven § 8- 2, første ledd, som legger vekt på at elevene skal ha tilhørighet i et sosialt fellesskap. Funn i denne undersøkelsen viser at det i hovedsak forekommer en variasjon mellom ene- og gruppetimer i spesialundervisningen, men at gruppetimer dominerer. Alle elevene med IOP har klasses tilhørighet, og deltar i klassens felles undervisning flere timer om dagen. Dette er i tråd med LK06, som vektlegger tilhørighet i læringsfellesskap som et grunnleggende prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2014).

I funndelen viser jeg til utsagn der alle informantene uttaler at de ikke kjenner til at skolen har felles rutiner eller føringer for hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Dette er opp til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam. En lærer uttrykker situasjonen slik:

*«Organisering er noe jeg må ordne sjøl. Er ensom på planeten, ingen føringer eller hjelp fra ledelsen.»*

Dette utsagnet står i motsetning til forskning som viser at en god sammenheng mellom læreres undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte innebærer at lærere og skoleledere bør samarbeide tett. En opplæring innenfor det sosiale fellesskapet *samtidig* som enkeltelever får hjelp og støtte utover det ordinære undervisningstilbudet, forutsetter refleksjon og samarbeid på flere plan i skolen (Nordahl, 2013a: 44). Det er viktig at et samarbeid omkring læreres undervisningspraksis og enkeltelevers læringsutbytte finner sted mellom skoleledelsen og alle lærere. Bare slik kan man sikre at ingen lærere blir overlatt til seg selv med sine refleksjoner og avgjørelser rundt enkeltelevens læringssituasjon (Nordahl, 2013b: 208).

En lærer uttrykker imidlertid at selv om skolen ikke har noen uttalte føringer for organiseringa, så opplever hun et samarbeid og en helhetstenkning rundt alle elevene på skolen: *«Vi prøver å snu og vri og vrenge på alle folka vi har her, sånn at vi er tilgjengelige for de barna som trenger det mest, til enhver tid»*. Dette samarbeidet er også ledelsen delaktig

i. Hun forteller videre at personalet har jobbet mye med å utvikle en tankegang om at alle elevene på skolen er våre elever, det er ikke oppdeling i dine og mine elever avhengig av hvilken klasse eleven tilhører. Dette funnet samsvarer med forskning som viser at skoler som arbeider med en felles plattform lykkes bedre i å utvikle gode og inkluderende læringsmiljø der det er god sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning (Kostøl, 2013: 61).

Informantenes uttalelser tyder videre på at de har liten innsikt i hvordan andre lærere organiserer og praktiserer spesialundervisning. De opplever heller ikke at det foreligger en felles forståelse av hvordan spesialundervisning bør organiseres og tilrettelegges, og har en oppfatning av at dette feltet er et individuelt anliggende. Dette kan være en ytterligere indikasjon på at en god samarbeidskultur ikke er utviklet. Lillejord (2003: 43), viser til at en undervisning som ensidig blir styrt av lærernes erfaringsbaserte eller ”*tause kunnskap*”, der enkelte metoder eller arbeidsmåter blir vurdert som mer effektive enn andre, kan bli resultatet når refleksjoner og drøftinger ikke finner sted blant de ansatte i skolen. En konsekvens av dette kan bli en undervisning som er tilpasset lærernes kompetanse og interesser heller enn elevenes læringsforutsetninger og behov.

I teoridelen vises det til at den sakkyndige vurderingen bør være tydelig og klar i forhold til hvordan skolen skal organisere og drive spesialundervisningen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at sakkyndig vurdering ikke alltid er konkret i å beskrive anbefalte organiseringsformer. En følge av dette er at det kan bli vanskeligere for skolen å ta valg som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Muligens tillegges heller ikke den sakkyndige vurderingen så stor verdi at den styrer over og legger føringer for tildeling av ressurser. Funn i denne undersøkelsen støtter opp om at det er ressursene som er bestemmende. Timeplaner og lærerressurser legger føringer for valg av organiseringsformer fremfor de sakkyndige vurderingene fra PPT, i følge informantene.

Informantene har varierende tilrettelegging for samarbeidsmøter rundt § 5- elever. Slike samarbeidsmøter omfatter spesialpedagog, kontaktlærere, faglærere og eventuelle assistenter. To av informantene har ikke samarbeid rundt enkeltelever satt i system, men ønsker seg en slik ordning. De andre to forteller at det er tilrettelagt for samarbeid rundt elever med IOP i faste friminutt en gang i uka. På oppfølgingsspørsmål om hva samarbeidet innebærer, så kommer det frem at formidling av praktiske opplysninger rundt elevens situasjon er viktigst. Av og til blir det tid til samtale rundt eventuelle utfordringer sosialt og faglig. Det er sjelden

tid og rom for diskusjon rundt hvordan innhold og arbeidsmåter i klassens timer kan tilpasses elevene med IOP. Dette funnet kan tyde på at det sjelden finner sted diskusjoner der man drøfter gode løsninger for å tilrettelegge undervisningen for elever med ulike forutsetninger og behov. Muligens har ikke de ansatte på skolene utviklet et felles repertoar for å forstå og legge til rette for ulike læreprosesser (Ottesen, 2007: 245). Dette blir en antakelse, men dersom det stemmer kan det føre til utfordringer for enkelteleven å få realisert sitt læringspotensial innenfor ulike læringskontekster.

Nilsen (2012) poengterer i denne sammenheng at en samordning av opplæringen for eleven med IOP krever lagarbeid. De ulike involverte lærere må diskutere og komme frem til hva eleven kan være sammen med klassen om, og hvordan opplæringen i klassen kan gjøre det mulig for eleven å lære der (Nilsen, 2012).

Relatert til dette opplever majoriteten av informantene (3 av 4) at det er de alene som må vurdere om aktiviteten i klasserommet kan passe eleven og gi læringsutbytte. Dette kan tyde på en opplevd konflikt mellom et individorientert og et relasjonelt syn på læring (Nordahl, 2013a; Kostøl, 2013). I et individorientert syn er det eleven som må tilpasse seg aktiviteten, og ikke læringsaktiviteten som tilpasses elevens behov.

Flertallet av informantene uttrykker et ønske om å arbeide med spesialundervisning i et relasjonelt perspektiv. Samtidig presiserer de at dette ikke utelukker å ta eleven ut av klasseundervisningen i kortere økter ved behov. Det er elevens beste som skal være fokus, og de ønsker ressurser, samarbeid og mulighet til fleksible organiseringsformer for å ivareta et godt læringsutbytte av undervisningen.

I funndelen vises det også til uttalelser som kan indikere at det er variasjon i hvilken grad pedagoger har erfaring med at ledelsen på skolen er samarbeidsvillige, og lyttende til ønsker om å endre eller fornye rutiner. Uttalelsene kom under samtale om rutiner for samarbeid rundt enkeltelever med IOP. To av informantene uttrykker at de har erfaringer med at ledelsen er åpen og villig til å endre på rutiner, ved behov. Her kan det trekkes paralleller til Lillejord (2003:33), som poengterer at en lærende skole i utvikling bør tenke ledelse i et samhandlingsperspektiv. Dette innebærer at ledelsen ber om synspunkter fra alle aktørene i skolen. De lytter og undersøker om relevante perspektiv kommer frem.

Motsatt kommer de andre to informantene med uttalelser som kan indikere at de har dårlig erfaring med å bli hørt og få hjelp av ledelsen. Dette kan relateres til forskning som viser at



skolekulturer og utøvelse av ledelse varierer fra skole til skole. Dessuten kan lærere internt oppleve sin egen skolekultur svært forskjellig (Tveiten, 1979 i Bjørnsrud, 2009 ).

### 5.1.2 Fleksibilitet og variasjon

I teorigrunnlaget refereres Meld. St. 18( 2010- 2011): *«Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til hva som er barn og unges beste som er avgjørende»..* Samtidig presiseres det i § 5-5 at: *«....denne lova gjeld for spesialundervisning så langt det passsar».* Dette gjør det mulig å organisere spesialundervisningen utenfor klassen eller basisgruppa i større eller mindre deler av skoledagen. Individuell undervisning anbefales brukt i kombinasjon med klasse- og gruppeundervisning og ikke som erstatning for dem (Ogden, 2004). Variasjon og fleksibilitet er følgelig en forutsetning for en helhetlig og god opplæring for elever med IOP.

Funn i denne undersøkelsen indikerer at informantene så langt som mulig søker å ta hensyn til hva som er enkeltelevens beste i arbeidet med å tilrettelegge timer med spesialundervisning. Informantene presiserer at alle elever på skolene der de jobber har tilhørighet i en klasse, og tilbringer mange timer der i løpet av en uke.

De uttrykker videre at det er elevens behov som skal stå i sentrum, og at det derfor ikke finnes en fasit for hva slags organiseringsform som er den beste. Flertallet av informantene sier videre at de er «bundet» av ressurssituasjon og timeplaner, og derfor ikke kan velge optimal organisering tilpasset enkeltelevens behov. Mer fleksibilitet og ressurser er et ønske.

Informantene trekker også frem at et større og felles fokus på å tenke helhetlig og på tvers av rammer som klasse og trinn vil kunne gi en bedre utnytting av både kompetanse og ressurser i arbeidet med å gi alle et godt læringsutbytte. Dette funnet kan relateres til forskning som konkluderer med at tid avsatt til samarbeid kan gi en god sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning (Kostøl, 2013). Det nevnes spesielt at enkelte elever burde få mer støtte inne i klassen, fremfor å bli tatt ut på gruppe i tildelte timer.

Som tidligere nevnt har enkelte av informantene innvendinger mot gruppetimer, og de ønsker heller å støtte enkelteleven inne i klassen i større grad. På oppfølgingsspørsmål om **hvorfor?** er svaret at det ofte blir stort faglig sprik mellom de ulike elevene som deltar på samme gruppe. Dette kan gi utfordringer i arbeidet med å tilpasse undervisningen for 2- 4 elever med

IOP, men med ulike behov for faglige og sosiale tilpasninger. Det nevnes videre at god kommunikasjon mellom elever med spesielle behov også kan være vanskelig. Muligens er det større utfordring å skape læring i et lite fellesskap, sammenlignet med en større gruppe der det er flere å spille på og samhandle med. I denne sammenheng kan det vises til betydningen av et samarbeid der mer kompetente elever kan samarbeide og assistere andre elever til å strekke seg lenger enn de ville klart ved egen hjelp. Videre kan det trekkes paralleller til vektlegging av det kognitive elementet ved samarbeid med mer kompetente personer i sosiokulturelle læringsteorier, og at dette kan bidra til å realisere den enkeltes utviklings- og læringspotensial (Dysthe, 2001; Dysthe, 2007). Mine funn kan tyde på at informantene har et læringssyn som er forenlig med sosiokulturelle læringsperspektiver. Deres uttalelser kan dessuten relateres til Meld. St. 18 (2010- 2011), som presiserer at målet med spesialundervisning skal vektlegges innenfor endringer i konteksten eller miljøet, fremfor og «endre» enkeltindividet (Meld. St. 18 (2010- 2011); Kostøl, 2013: 42). Først og fremst bør det vurderes hvordan elevens behov og situasjon kan ivaretas gjennom bruk av skoleomfattende tiltak og differensiering i sammenholdte elevgrupper. Undervisning i samlet klasse skaper en sosial kontekst som fremmer læring. Samtidig skal elevens behov stå i sentrum, og innimellom kan det være behov for individuell forberedelse eller repetisjon av grunnleggende fagstoff som er gjennomgått i klassen allerede.

### 5.1.3 Organisering og læringsutbytte

I teoridelen vises det til Dofour og Marzano (2011), som definerer at den fundamentale hensikten med skole og undervisning er å sikre at alle elever har et læringsutbytte som er maksimalt i forhold til forutsetningene (ref. fra Nordahl, 2013b: 193). Videre vises det til ulike offentlige dokumenter som beskriver og diskuterer begrepet læringsutbytte.

Oppsummert presiseres det at organisering av spesialundervisningen bør ha som samlet siktemål å gi et innhold som både gir eleven sosial tilhørighet kombinert med sosialt og faglig utbytte (Lindbäck & Strandkleiv, 2010: 137).

Informantene i denne undersøkelsen sidestiller faglig og sosialt utbytte av undervisningen, i tråd med litteraturhenvisningen i forrige avsnitt. De gir uttrykk for at enkelteleven ofte kan tilegne seg enten faglig utbytte eller sosial kompetanse gjennom å delta i undervisningen i klasserommet, eksempelvis ved å delta i et gruppearbeid eller en diskusjon, øve på turtaking i mattespill eller lignende. Et sosialt utbytte kan i en senere anledning gi grunnlag for økt faglig

forståelse. Informantene er klare på at enkelteleven må få utbytte av undervisningen, enten sosialt eller faglig, men helst begge deler. Hvis ikke aktivitet eller lærestoff kan gi utbytte hverken faglig eller sosialt, er det mest hensiktsmessig å endre på organiseringsform, innhold eller aktivitet. Flertallet av informantene opplever, og nevner igjen, at det ofte kan være vanskelig å tenke fleksibelt og variert rundt organisering. Som tidligere nevnt peker de på at ressurser og organiseringsmønstre kan oppleves som «låst» når timeplanene er lagt.

Tidligere i rapporten trekkes Kostøl (2013) og Nilsen (2011) frem, som i denne sammenheng poengterer at en samordning av opplæringen for eleven med IOP krever samarbeid på alle nivå i skolen for å gi enkelteleven det beste læringsutbytte. Involverte lærere må diskutere og komme frem til hva eleven kan være sammen med klassen om, og hvordan opplæringen i klassen kan gjøre det mulig for eleven å lære der. En involvert ledelse som legger til rette for samarbeid og refleksjoner rundt egen undervisningspraksis gir det beste resultat (Kostøl, 2013).

Flere forskningsrapporter konkluderer som nevnt med at det er læreren som er den største forklaringsfaktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte (Egeland & Tetler, 2009; Hattie, 2009, i Wilson, 2010: 35). Funn i min undersøkelse kan indikere at informantene ser hvor viktig dette er. De trekker frem at det er den gode pedagogen som kan skape sammenheng mellom valg av organiseringsform og læringsutbytte. Men hva kjennetegner en god pedagog? Det finnes trolig mange kjennetegn. Spesialpedagogisk kompetanse hos pedagogen nevnes spesielt av informantene som en viktig faktor for å få effekt og læringsutbytte av spesialundervisningen. De trekker også frem at pedagogene som skal gjennomføre spesialundervisning må se elevens behov og tilrettelegge ut fra dette. Disse uttalelsene kan også relateres til nevnte forskningsrapporter, som konkluderer med at pedagogens kompetanse er en faktor som spiller inn på enkeltelevens læringsutbytte (Egeland & Tetler, 2009; Hattie, 2009, i Wilson 2010).

Majoriteten av informantene i denne undersøkelsen gir videre uttrykk for at undervisningssituasjonen i klasserommet ikke alltid gir grunnlag for å oppnå et godt læringsutbytte for eleven med IOP. De oppgir (som tidligere nevnt) at det sjelden blir tid til dialog med kontaktlærer eller faglærer for om mulig å tilrettelegge undervisningen for eleven med spesielle behov. Det blir opp til spesiallæreren å vurdere om fellesundervisningen i klasserommet vil gi enkelteleven læringsutbytte. Her kan det trekkes en sammenheng til Wilson, (2012) som viser til at hvorvidt undervisningssituasjonen oppleves som meningsfull

og inkluderende for elevene, har en sammenheng med hvordan læreren tilpasser opplæringen for å fremme faglig og sosial læring. Funn i denne undersøkelsen kan tyde på at enkeltelever ikke alltid møter en meningsfull og tilrettelagt undervisning tilpasset sine behov. Følgelig kan det bli vanskelig å få realisert et læringsutbytte for den enkelte eleven som er maksimalt i forhold til forutsetningene (Dufour & Marzano (2011), i Nordahl, 2013b).

Informantene trekker videre frem at mangel på ressurser kan gjøre det vanskelig å følge opp eleven inne i klasserommet, i timer der dette kan være aktuelt. Spesiellæreren har som regel ansvar for flere elever fra ulike klasser på trinnet, og må derfor benytte gruppe som organiseringsramme for undervisningen. En informant uttrykker imidlertid at selv om ressursituasjonen ikke alltid er optimal, så synes hun at de får til hensiktsmessige og fleksible organiseringsformer som i stor grad ivaretar enkeltelevens krav på faglig og sosialt utbytte av undervisningen. Dette kan indikere at skolen der hun arbeider lykkes med å iverksette en inkluderende pedagogikk, som muliggjør å undervise elever med ulike forutsetninger innenfor rammene av fellesskapet, i tråd med et relasjonelt syn på spesialundervisningen (Kostøl, 2013). Varierte metoder og fleksible organiseringsformer kan bidra til at elever får hjelp innenfor rammene av ordinære klasser (Ogden, 2004: 21).

## **5.2 Metoder og rutiner for vurdering av elevenes læringsutbytte**

Dette delkapitlet drøfter funn opp mot teori som er relevant for å belyse forskningsspørsmål 2: *Hvordan vurderes enkeltelevens læringsutbytte?* I drøftingen bruker jeg forskning og litteratur som omhandler vurdering som teorigrunnlag.

### **5.2.1 Vurdering i spesialundervisning**

I teoridelen trekkes Opplæringslovens krav til vurdering frem, der det poengteres i § 3- 11 at all undervisning omfattes av et krav om underveis- og sluttvurdering. Lærere med ansvar for § 5- undervisning skal evaluere elevens individuelle opplæringsplan i samarbeid med kontaktlæreren. En IOP skulle tidligere evalueres hvert halvår, altså før jul og sommerferie. Wilson (2010:51) presiserer at halvårsrapporten til jul kan betraktes som en underveislvurdering, mens halvårsrapporten som leveres før sommerferien er en sluttvurdering av spesialundervisningen som er beskrevet i elevens IOP. I teoridelen vises det videre til «Veileder for spesialundervisningen» (2009), og rutiner rundt spesialundervisning og bruk av

IOP. Her presiseres det at en halvårsrapport skal si noe om eleven har nådd målene, om erfaringene med opplegget så langt og om det eventuelt er behov for å endre på dette (Utdanningsdirektoratet, 2009). Videre nevnes det i denne sammenheng at Meld. St. 18 (2010- 2011) fjerner halvårsrapporten til jul. En skriftlig vurdering av elevens utvikling skal nå samles i en sluttrapport av IOP før sommeren. Informantene i denne undersøkelsen trekker frem at de samarbeider med kontaktlærer rundt sluttevaluering av IOP. Eleven blir også bedt om å vurdere utvikling i forhold til egne mål, og dette er i tråd med retningslinjer for evaluering av IOP (Kunnskapsdepartementet, 2009; Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Imidlertid skal all undervisning, også spesialundervisning, vurderes fortløpende (Meld. St. 18 (2010- 2011)). To av informantene nevner umiddelbart at de gjerne ser at kravet om halvårsrapport kommer tilbake, slik at spesialelevne sikres en hyppigere vurdering av målene i IOP. De mener at det ikke er til elevens beste å ta vekk denne vurderingsformen, og frykter at da forsvinner vurdering underveis i året. Informantene har ikke fått kjennskap til at det har kommet andre systemer eller verktøy for evaluering av spesialundervisning, slik departementet skriver at de skal ta initiativ til å kartlegge (Meld. St. 18 (2010- 2011): 88). Som tidligere nevnt er det viktig at det samarbeides på alle plan i skolen, også rundt å vurdere læringsutbyttet til enkeltelever (Nordahl, 2013b). Flertallet av informantene i denne undersøkelsen (3 av 4) uttrykker et ønske om at underveisvurdering i spesialundervisningen settes i system, og at systemet bør omfatte mer enn en sluttrapport til sommeren. De vet ikke om, eller hvordan, andre lærere gjennomfører vurdering underveis. - ...»*men igjen, jeg tenker at vurdering nok er opp til den enkelte lærer.*» Samtidig gir de uttrykk for at de har utviklet egne metoder for vurdering.

Mine funn her kan her sees i lys av tidligere publiserte forskningsfunn. Undersøkelsen «Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater» (Nordahl & Hausstätter, 2009), viser til funn som indikerer at vurdering av resultatene i spesialundervisning ofte er subjektive og preget av mye synsing. Informantene i min undersøkelse gir uttrykk for at de har egne individuelle rutiner for underveisvurdering av spesialundervisningen. Funn i denne studien gir ikke grunnlag for å konkludere med at informantenes vurderingsformer er preget av synsing. Samtidig må individuelle vurderingsrutiner kunne sies å være subjektive.

Informantene viser også til manglende skoleomfattende systemer for underveisvurdering i spesialundervisning. I teoridelen omtales Ot.prp. nr 55 (2008-2009: 24), som påpeker skoleeiers plikt til å ha et forsvarlig system for vurdering. Det presiseres at skoleeier står fritt

til å utforme systemet. Funn i denne undersøkelsen kan tyde på at skolenes system for vurdering ikke alltid gjøres kjent for de ansatte. En konsekvens av dette kan bli en tilfeldig vurdering av læringsutbyttet for enkeltelever, avhengig av læreren som har ansvar for spesialundervisningen.

### 5.2.2 Vurdering i ordinær undervisning

I teorigrunnlaget viser jeg til Opplæringsloven § 3- 11, som presiserer at vurdering for læring har til hensikt å fremme læring underveis i opplæringsløpet.

Læring er ikke bare noe som angår elevene, så lærerne må mestre hvordan de kan tilpasse undervisningen på bakgrunn av elevenes «feedback». Underveisvurdering blir et hjelpemiddel for lærere til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, som igjen gir grunnlag for en inkluderende praksis. Læreren skal bruke vurderingen til å tilpasse opplæringen og slik fremme læring (Hausstätter, 2012). Planen er altså at alle elever skal vurderes jevnlig, men informantene i denne undersøkelsen opplever ikke at de har noen krav eller bestemmelser for hvordan de skal følge opp dette. De uttrykker at mangelen på rutiner og systemer gjør at det er for mye opp til hver enkelt lærer, og det derfor er mulig «å unngå» arbeid med vurdering underveis. Informantene ønsker mer felles system og kontroll, til beste for elevene. Tre av dem arbeider på skoler der det ikke er spesiell fokus på vurdering for læring. En informant sier imidlertid at de har vurdering for læring som satsningsområde, og at hun derfor jobber jevnlig med underveisvurdering både i timer med spesial- og ordinær undervisning.

Elevene med IOP deltar i felles tester, som kartleggingsprøver og nasjonale prøver, dersom de har forutsetninger for å mestre prøvene. Dette vurderes fortløpende av spesialpedagog i samarbeid med kontaktlærer. Flertallet av informantene sier at de er fokusert på om eleven har nådd mål og fått læringsutbytte, og at de som oftest bruker dialog kombinert med enkle skriftlige spørsmål for å sjekke dette.

Informantene oppgir at det som oftest forekommer av underveisvurdering, er å sjekke om enkelteleven har nådd ukas faglige mål. Det skjer ganske ofte at enkelteleven med IOP får tilpassede målprøver utfra klassens planer. Prøvene kan besvares muntlig eller skriftlig, alt etter elevens evner og forutsetninger. Målene i elevens IOP blir ofte, men ikke alltid sjekket og trukket inn i de ukentlige testene, i følge informantene. En tolkning av disse uttalelsene kan være å relatere til at dette er et eksempel på tilpasning for enkelteleven innenfor det

ordinære tilbudet. Dette er en viktig del av et helhetlig opplæringstilbud for elever med IOP (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Det individuelle opplegget bør samordnes med det som klassen arbeider med (Nilsen, 2011). Informantene trekker også frem at det ikke alltid er lett å skille mellom vurdering i spesialundervisning og vurdering i ordinær undervisning. Trolig går det heller ikke et tydelig og bastant skille her. I et helhetlig tilbud kan allmennpedagogisk og spesialpedagogisk undervisning og kompetanse støtte opp om og utfylle hverandre (Hausstätter, 2012).

To av fire informanter gir imidlertid tydelig uttrykk for at evaluering av læringsmål i IOP blir noe «isolert» som det ikke alltid er mulig å flette inn eller se i sammenheng med den jevnlige vurderingen i læringsarbeidet. Følgelig kan læringsmålene i IOP muligens lettere bli «glemt» i skolehverdagen. I den sammenheng kan det trekkes en parallell til forskning som konkluderer med at ofte er dårligere kvalitet på vurderingsarbeidet i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen (Knudsmoen et al., 2012). Dette blir en tolkning, der jevn og kontinuerlig vurdering likestilles med god kvalitet, og motsatt: ujevn og tilfeldig vurdering er lik dårlig kvalitet. På den annen side har denne undersøkelsen ingen teori eller funn som utdyper kriterier for god kvalitet på vurderingsarbeidet.

### **5.3 Læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte**

Dette delkapitlet følger forskningsspørsmål 3: *Hvilke forhold i læringsmiljøet ser lærerne som viktige forutsetninger for et godt læringsutbytte for elever med IOP?*» Her er det fokus på hva informantene trekker frem som viktig for i best mulig grad å utvikle et godt læringsmiljø for elever med IOP, slik at et godt læringsutbytte realiseres. Teorigrunnlaget det drøftes mot er det samme som i kapittel 5. 1.

#### **5.3.1 Viktige forhold i læringsmiljøet**

I teorigrunnlaget trekkes det frem en definisjon på læringsmiljø: *«Et læringsmiljø kan defineres som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel»* (Meld.St.18 (2010–2011)). Funn i min undersøkelse viser at informantene ser et godt læringsmiljø som summen av ulike faglige og sosiale faktorer, i tråd med definisjonen nevnt ovenfor.

En god relasjon til læreren blir rangert på topp av faktorer som vurderes spesielt viktig i læringsmiljøet for elever med IOP:

- «*Gode relasjoner må ligge i bunn! Både lærer- elev og elev- elev. Ingen læring uten relasjoner*».

Det presiseres deretter at enkeltelevne ofte er ekstra avhengig av faste og stabile voksenpersoner, og at det derfor kan bli vanskelig i læringssituasjoner med vikarer som eleven ikke har en relasjon til. Dette er i tråd med forskning som trekker frem betydningen av en god lærer- elevrelasjon for å fremme et godt læringsmiljø, der lærernes kommunikasjonsferdigheter også fremheves som en viktig forutsetning for god klasseledelse (Nordahl et al. 2011; Hattie, 2012).

Videre tyder mine funn på at trivsel og læring sees som to likeverdige størrelser, som i samspill med hverandre fremmer ytterligere trivsel og læring. Dette kan indikere at en helhetlig opplæring for enkelteleven handler om langt mer enn faglige ferdigheter. Når informantene gir uttrykk for at et godt læringsmiljø for elever med IOP forutsetter et læringsmiljø som gir trygghet og trivsel, kan det tyde på at informantene ser utstrakt bruk av individuell tilpasning utenfor fellesskapets ramme som en lite helhetlig spesialundervisning. Her finner vi likhetstrekk med Nordahl (2013a) og Kostøl (2013) sin beskrivelse av et relasjonelt perspektiv på spesialundervisningen, der det forutsettes at enkelteleven inkluderes i et felles læringsmiljø i størst mulig grad. Funnet kan også indikere at informantene ser læring i et sosiokulturelt perspektiv, relatert til (Dyste 2001; Dysthe, 2007; Säljö 2012).

I et godt læringsmiljø for alle elever må man dessuten finne en god balanse mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet (Dyste, 2007). Flertallet av informantene trekker frem god struktur og variasjon i arbeidsmåter som viktige faktorer i denne sammenheng. Dette støtter opp under forskning som sier det viktig å tilpasse læringsstrategier til enkeltelever og enkeltsituasjoner på best mulig måte (Egelund & Tetler, 2009 i Wilson, 2010: 36).

Mine funn tyder videre på at informantene ser at hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet også kan være utfordrende å balansere i enkelte sammenhenger. De refererer spesielt til den faglige tilpasningen for elever med behov for spesialpedagogisk hjelp. I følge Olsen og Skogen (2014) vil et godt læringsmiljø ivareta eleven faglig, sosialt og kulturelt, og gi eleven mulighet til å utnytte sitt potensial optimalt. Sundli (2007) følger opp, og poengterer



at LK06 fremhever tilrettelegging av et positivt læringsmiljø for alle, uavhengig av evner, bakgrunn og interesser. Informantene gir derimot uttrykk for at det kan være utfordringer knyttet til å ivareta enkeltelever med IOP sin rett til og behov for å være deltaker i et godt læringsmiljø, der de samtidig møter undervisning som gir dem både faglig og sosialt utbytte. Informantene vektlegger også trygghet som en grunnleggende faktor i et godt læringsmiljø. For å støtte opp om og utvikle trygghet, kan tydelige læringsmål og regler være viktig. Gode relasjoner lærer- elev og elev- elev blir igjen nevnt som faktorer som er med på å skape trygghet.

### 5.3.2 Læringsmiljø og ressurser

Alle informantene i gir uttrykk for at skolene som helhet jobber med å skape gode læringsmiljø, og at det er fokus på dette i perioder. Læringsmiljø er tema på deler av enkelte planleggingsdager og personalmøter. Likevel har informantene liten eller ingen innsikt i hvordan ulike lærere tilrettelegger for og gjennomfører tiltak for å utvikle gode læringsmiljø. De snakker om begrepet ut fra egen praksis og erfaring.

Samtidig uttrykker 3 av 4 en usikkerhet på spørsmål om ressursene utnyttes godt nok i det daglige arbeidet med læringsmiljøer. Det er mye som skal diskuteres, og de viser til at det sjelden eller aldri blir tid til gode diskusjoner som ender med utarbeiding av felles tiltak for å styrke læringsmiljøet.

Som nevnt i teoridelen kan fravær av refleksjoner og drøftinger på skolens fellesarena føre til en undervisning som ensidig blir styrt av lærernes erfaringer, der enkelte metoder eller arbeidsmåter blir vurdert som mer effektive enn andre (Lillejord, 2003: 43). Diskusjoner som ikke ender med felles forståelse for hvilke tiltak som skal iverksettes, vil i denne sammenheng trolig føre til at arbeidet rundt å utvikle og forme gode læringsmiljø blir tilpasset den enkelte lærers kompetanse og interesser. En uttalelse kan illustrere: - «...*det blir lett fine ord på personalmøter, som ikke følges godt nok opp*». I hverdagen handler det mest om hva som iverksettes og fungerer i den enkelte klasse og på det enkelte team, i følge informantene.

I denne sammenheng har man trolig ingen garanti for at elever med behov for spesialpedagogisk hjelp får delta i et læringsmiljø som gir godt faglig og sosialt utbytte av undervisningen. Dette funnet kan indikere at flertallet av informantene opplever at skolens ressurser ikke alltid brukes på en god måte for å sikre alle elever et godt læringsmiljø. De gir

uttrykk for at kollegiet ikke alltid er samstemte i utforming og gjennomføring av ulike tiltak for å utvikle dette. Flere forskere konkluderer med at en felles skolekultur gir grunnlag for et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever (Bjørnsrud, 2009; Egeland & Tetler, 2009; Nordahl, 2013b). Imidlertid er det en informant som gjennomgående gir uttrykk for at hun opplever å være del av en samarbeidende og helhetstenkende skolekultur. Hun mener, i motsetning til de andre informantene, at ressursene anvendes på best mulig måte i arbeidet med å skape gode læringsmiljø.

## 6 Oppsummering

Formålet med min undersøkelse har vært å få økt innsikt i hvordan skoler tilrettelegger for og gjennomfører organisering av spesialundervisningen. Problemstillingen ble belyst med fire spesiallærere som informanter.

Problemstillingen jeg ønsket å få svar på, var formulert slik: ***Hvordan organiseres spesialundervisningen i skolen – og hvordan får organiseringen konsekvenser for enkeltelevens læringsutbytte?*** For å finne svar på problemstillingen hadde jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres spesialundervisningen med tanke på å oppnå best mulig læringsutbytte?
2. Hvordan vurderes enkeltelevens læringsutbytte?
3. Hvilke forhold i læringsmiljøet ser lærerne som viktige forutsetninger for et godt læringsutbytte for elever med IOP?

Jeg vil nå oppsummere mine hovedfunn i denne undersøkelsen, før jeg avslutningsvis trekker frem noen tanker rundt aktuelle tema for veien videre.

Funn i min undersøkelse viser at informantene har et bredt syn på begrepet organisering. Flertallet av informantene uttrykker at de ofte føler seg *alene om ansvaret* med å tenke organisering av timer med spesialundervisning. De savner fleksibilitet og muligheten til å variere og tilpasse organiseringsform etter enkeltelevens behov, og påpeker at de ikke alltid har mulighet til å velge organiseringsformer som de tenker vil gi best læringsutbytte. Informantene ser en sammenheng mellom organiseringsvalg og grad av læringsutbytte. *Samarbeidskulturen* på en skole kan synes å virke inn på oppfatningen av støtte og samarbeid rundt å organisere spesialundervisningen.

Flertallet av informantene uttrykker at det ikke forekommer *felles diskusjoner* rundt tema organisering og vurdering av læringsutbytte i spesialundervisningen. De kjenner ikke til at skolen har faste rutiner for vurdering i spesialundervisning, utover det lovpålagte kravet om sluttrapport av spesialundervisningen før sommeren. Informantene har individuelle rutiner for underveisvurdering i spesialundervisningen, og samarbeider noe med kontaktlærer rundt å vurdere læringsutbyttet for enkelteleven i ordinær opplæring.

Informantene peker på en sammenheng mellom et godt læringsfellesskap og et faglig og sosialt læringsutbytte for enkelteleven. Flertallet trekker videre frem at læringsmiljøet i enkelte klasser ikke alltid gir grunnlag for det beste læringsutbyttet, og peker spesielt på utfordringer rundt å tilpasse faglig for enkelteleven med IOP. Lite tid til samarbeid med kontaktlærer/ faglærere er en begrunnelse her. Flertallet viser til at skolen sporadisk arbeider med å skape gode arbeidsmiljø, men at diskusjoner om dette temaet ikke alltid avsluttes. Felles tiltak iverksettes i ulik grad, avhengig av den enkelte lærer.

En informant gir gjennomgående uttrykk for å være del av en skolekultur der de jobber systematisk med en relasjonell tilnærming til spesialundervisning. Skolen arbeider, etter hennes mening, mot et helhetlig tilbud med fleksible organiseringsformer, systematisk vurdering og gode læringsmiljø for alle elever.

På bakgrunn av funnene i oppgaven og faglitteratur presentert i oppgaven, mener jeg å ha funnet svar på min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Funn i denne studien gir et bilde av hvordan informantene reflekterer rundt og velger organiseringsformer, ut fra rammer og ressurser på egen arbeidsplass. Det fremkommer også funn som sier noe om informantenes oppfatning av sammenheng mellom organisering og læringsutbytte. Derimot er det for få funn til å danne seg et helhetlig bilde av kvalitet og innhold i vurderingsprosessen på skolene, etter min mening. Dette kommer jeg nærmere inn på i siste delkapittel. Flere funn samsvarer imidlertid med konklusjoner i tidligere utført forskning når det gjelder lignende problemstillinger.

## **6.1 Veien videre**

I denne undersøkelsen har pedagoger med ansvar for tilrettelegging og gjennomføring av timer med spesialundervisning vært informanter, og problemstillingen er belyst ut fra deres meninger og uttalelser. Jeg valgte denne tilnærmingen ut fra jobbrolle på egen arbeidsplass, og for om mulig å få noen refleksjoner som grunnlag for personlige vurderinger i arbeidet med å tilrettelegge for enkeltelever. Mine funn viser at det er langt flere faktorer enn den enkelte pedagogs vurderinger som spiller inn for å få et helhetlig bilde av hvordan skolene tilrettelegger for enkeltelever med IOP. Skolens rammer og ressurser, samarbeids- og vurderingsrutiner, eller snarere mangelen på sådanne er sentrale faktorer her.

Som tema for videre forskning vurderer jeg det interessant å trekke inn andre informanter for å belyse en lignende problemstilling. For eksempel kunne det være interessant å intervju skoleledere, kontaktlærere og evt. assistenter for å få et bredere perspektiv på forståelsen av hvordan spesialundervisning organiseres og hvordan læringsutbyttet vurderes. Skolelederens arbeid rundt å utvikle gode samarbeidsrutiner på skolen samt å legge til rette for et godt, jevnlig og systematisk vurderingsarbeid som også inkluderer spesialundervisning, kan det absolutt være interessant og relevant å undersøke videre.

Mine funn i denne undersøkelsen er basert på et lite utvalg bestående av fire lærere ved barnetrinnet i grunnskolen. Alle jobber innenfor en og samme kommune. Undersøkelsen kan derfor ikke sies å være representativ for alle lærere og alle skoler. Undersøkelsen posisjonerer seg mer i forhold til å støtte opp om allerede utført forskning innenfor feltet, og kan være et bidrag i denne sammenheng. Jeg mener at enkelte av mine funn kan være viktige innspill i videre debatt og utviklingsarbeid relatert til organisering av spesialundervisningen, og hvordan organiseringsvalg kan få konsekvenser for enkeltelevens læringsutbytte.

Avslutningsvis har jeg noen betraktninger rundt arbeidet med denne oppgaven. Jeg savnet mer detaljer eller oppfølgingsspørsmål rundt enkelte tema i intervjuguiden. Spesielt under tema vurdering, skulle jeg gjerne hatt med mer spesifikke spørsmål rundt vurdering av undervisningsformer og prosesser. Dette ble jeg klar over etter at intervjurunden var avsluttet. Jeg tok kontakt med en informant og fikk stilt henne noen utdypende spørsmål i ettertid. Dessverre ble det ikke funnet tid til nye intervjuavtaler med de resterende informantene, så derfor fikk jeg ikke nok informasjon til å trekke dette inn i oppgaven. En følge av dette ble en noe «tynn» drøfting i delkapittel 5.2.1 og 5.2.2, sett i sammenheng med teorien som ble trukket inn i kapitlet om vurdering (2.3).

## Litteraturliste

- Aasen, A. M., Kostøl, A., Nordahl, T., & Dordy, W. (2010). *Onger er rare*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråthen, I. (2012). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråthen (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* (ss. 11-30). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (ss. 200-226). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harkestad Olsen, M., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London og New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (ss. 21-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Aasen, A. M., Nordahl, Thomas, & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid- med rom for alle og blikk for den enkelte*. Elverum: Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 3- 2012.
- Kostøl, A. K. (2013). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever* (ss. 36-63). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KUD. (2009). *NOU 2009:18, Rett til læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindbäck, S. O., & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Oslo: Elevsiden DA.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2010). *Læring og fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- NESH, D. N. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling* (ss. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling* (ss. 115-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2013 a). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever* (ss. 11-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2013 b). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever* (ss. 192-210). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten eller stor forekomst av atferdsproblemer - en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1997). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ot. prp.nr.55 (2008- 2009). (2008). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskulelova*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement, hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009-/id552999>.
- Ottesen, E. (2007). Mellom læringsplakatens krav og læreplanens kompetansemål. I J. Møller, & L. Sundli, *Læringsplakaten- skolens samfunnskontrakt* (ss. 243-256). Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.Meld. nr.16 2006-2007. (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Sundli, L. (2007). Det gode læringsmiljø. I J. Møller, & L. Sundli, *Læringsplakaten- skolens samfunnskontrakt* (ss. 185-198). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Säljö, R. (2012). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråthen (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial kognitivt perspektiv* (ss. 31-58). Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf?eps1](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?eps1)
- Wilson, D. (2010). Del 1: Den juridiske retten til spesialundervisning i skolen. I D. Wilson, R. S. Hausstätter, & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen* (ss. 13-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilson, D. (2012). Undervisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (ss. 139-156). Bergen: Fagbokforlaget.



## **Vedlegg 1: Mail med forespørsel om intervju**

Jeg er student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og skriver for tiden på en masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse er jeg på jakt etter pedagoger som kan stille opp til et samtaleintervju (ca. 45 minutter). Pedagogene bør ha, eller hatt, ansvar for § 5-timer. Jeg kontakter deg fordi jeg tror at du har erfaring både med spesialundervisning og ordinær opplæring.

Oppgaven min har organisering av spesialundervisning som tema. Jeg er interessert i å få vite hvordan dere organiserer spesialundervisningen på skolen der du jobber. Dessuten har jeg et ønske om informasjon rundt vurdering av enkeltelevenes læringsutbytte, og å få noen refleksjoner rundt læringsmiljøets betydning i opplæringen.

### **Hva innebærer deltakelse for deg?**

Forskningsmetoden i dette prosjektet er intervju. Vi avtaler dag, tid og sted; fortrinnsvis på din arbeidsplass. Du får intervjuguiden på mail i forkant av intervjuet, slik at du har mulighet til å forberede deg. Jeg tenker å bruke opptaksprogram på mobil og nettbrett under intervjuene, for å sikre at all informasjon kommer med. I etterkant transkriberer jeg opptakene, det vil si å skrive ned alt som ble sagt. Intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne og identifisere deg.

Alle opplysninger du gir i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det blir ikke brukt navn under intervjuet, og heller ikke i masteroppgaven. Navn på arbeidsplass eller kommune blir heller ikke trukket inn. Intervjuspørsmålene krever altså ikke svar som inneholder personlige opplysninger om deg eller om elever du jobber med, og er derfor ikke omfattet av taushetsplikten. Oppgaven skal etter planen leveres 15. juni 2015. Intervjuet vil bli slettet og utskriften makulert ved prosjektets slutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Derfor kan du når som helst trekke deg, uten å oppgi grunn. Da vil alle innsamlede data fra deg bli slettet.

Jeg håper du er positiv til dette! Det er et ønske å gjennomføre intervjuene så raskt som mulig, helst i løpet av februar. Dersom du kan stille opp, er det fint om du sender meg forslag til tidspunkt vi kan treffes. Ved behov for ytterligere informasjon, ta kontakt på mail eller mobil: 92806507.

Jeg håper på et interessant og lærerikt samarbeid for oss begge under datainnsamlingen!

Vennlig hilsen Anne Helene G. Waage

-----

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta: Ja/ nei

Jeg samtykker i at sitater fra meg kan bli brukt i masteroppgaven: Ja/ nei

-----

(dato; signatur, informant)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### ***Skolens organisering av spesialundervisningen***

- Hva legger du i begrepet «organisering»?
- Hvordan organiseres spesialundervisningen på skolen du jobber på? Noen føringer eller felles rutiner?
- Tenker du det er en sammenheng mellom organisering av undervisningen, og elevenes læringsutbytte?
- Finnes det mulighet for fleksibel og varierende organisering av spesialundervisningen, tilpasset elever med IOP sitt behov?
- Opplever du at det er et godt samarbeid mellom alle voksne som er involvert i arbeidet rundt en elev med IOP?

### ***Metoder og rutiner for vurdering av elevenes læringsutbytte***

- Hvordan forstår du begrepet «læringsutbytte»?
- Har skolen faste rutiner for oppfølging av alle elevers læringsutbytte? På hvilke måter, og hvor ofte vurderer dere hva elevene lærer?
- Har skolen spesielle rutiner for oppfølging av enkeltelever (med IOP) sitt læringsutbytte? Hvis ja, hvordan er disse?
- Samarbeidsrutiner rundt vurdering?

### ***Læringsmiljøets betydning for et godt læringsutbytte***

- Hvilke forhold i læringsmiljøet ser du på som viktige forutsetninger for å oppnå et godt læringsutbytte?

- Er det forhold som du tenker er spesielt viktig for å skape et læringsmiljø som ivaretar både faglig og sosial læring for elever med IOP?
- Ser du utfordringer knyttet til dette?
- Hvordan opplever du at skolens ressurser blir utnyttet i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø?

Noen oppfølgingsspørsmål (brukt ved behov):

Har dere faste samarbeidsrutiner rundt enkeltelever? Korte/ lange møter ukentlig eller månedlig?

Tenker du at pedagogens kompetanse spiller inn i arbeidet med å tilrettelegge og gjennomføre spesialundervisning?

Har PPT tydelig anbefalte føringer for organisering i §5- vedtak?

Hva omfatter et læringsmiljø? *Hvis informanten spør, les definisjonen under:*

«Læringsmiljø» er definert som: «betingelser i miljøet med stor innflytelse på elevenes læring og deres situasjon på skolen. Eksempler på betingelser: relasjon lærer- elev, relasjon elev- elev, regler i klasserommet, lærerens ledelse, tydelige læringsmål, variasjon i undervisningen, samarbeid hjem- skole, det fysiske miljøet i skolen...)